

**Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка**

АНДРАГОГІЧНИЙ ВІСНИК

Науковий електронний журнал,
заснований у 2012 році
(виходить один раз у рік)

Випуск 9

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2018

УДК 37
ББК 74

Андрагогічний вісник. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І.Франка, 2018. Вип. 9. 205 с.
URL http://library.zu.edu.ua/andragogichniy_visnyk.html

*Видається за рішенням Вченої ради Житомирського державного
університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 30 листопада 2018 року)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: О.А. Дубасенюк, доктор педагогічних наук,
професор, почесний академік НАПН України;
Заступник головного редактора: Л.Б.Лук'янова, доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України;
Відповідальний редактор: О.В.Вознюк, доктор педагогічних наук, доцент.

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

О.В. Аніщенко, доктор педагогічних наук, професор;
О.Є. Антонова, доктор педагогічних наук, професор;
С.С. Вітвицька, доктор педагогічних наук, професор;
О.В. Вознюк, доктор педагогічних наук, доцент;
А.А. Герасимчук, доктор філософських наук, професор;
В.М. Жуковський, доктор педагогічних наук, професор;
К.Я. Климова, доктор педагогічних наук, професор;
І.І. Коновальчук, доктор педагогічних наук, доцент;
С.В. Лісова, доктор педагогічних наук, професор;
О.Є. Місечко, доктор педагогічних наук, професор;
Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН
України;
О.В. Пастовенський, доктор педагогічних наук;
П.Ю. Саух, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАПН
України;
Н.А. Сейко, доктор педагогічних наук, професор;
С.П. Семенець, доктор педагогічних наук, професор;
Н.Г. Сидорчук, доктор педагогічних наук, доцент;
І. І. Смагін, доктор педагогічних наук, професор.

Надруковано з готового оригінал-макета

Підписано до друку 27.12.18. Формат 70х100/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 13.75. Обл. вид. арк. 10,1. Наклад 300. Зам. 104

Видавець і виготовлювач

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 240
Свідцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua

© Житомирський державний
університет імені Івана Франка, 2018

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ	5
Лук'янова Л.Б. Освіта дорослих: від минулого до сучасності	5
Рибалка В.В. Методологічні аспекти визначення провідних категорій особистості	24
Дубасенюк О.А. Андрагогічні моделі професійної підготовки педагогів, реалізовані у діяльності Житомирської наукової школи	36
Антонова О.Є., Поліщук Н.М. Науково-теоретичні засади підготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти до збереження здоров'я учнів	46
Вознюк О. В. Педагогіка життєвих фактів як новий напрям педагогіки та потужний ресурс освіти дорослих	59
РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	78
Самойленко О. А. Андрагог як професіонал у галузі навчання дорослих	78
Мороз М.О. Особливості здійснення фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі у контексті закону України "Про вищу освіту"	87
Королук О. М. Роль і місце курсу "Методи наукових досліджень" у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики	96
Сидорчук Н.Г., Тригубчук М. Ю. Особливості професійного здоров'я викладача закладу вищої освіти та синдром професійного вигорання	102
Осадчук Н. П. Експериментальна перевірка ефективності акмеологічної моделі шляхом реалізації технології культурологічної підготовки майбутніх офіцерів радіотехнічних спеціальностей	113

РОЗДІЛ III. НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ.....	126
Арташук Я. С. Реалізація концептуальних положень щодо педагогічної майстерності у творчому спадку академіка І. А. Зязюна.....	126
Артелемейчук А.В. Андрагогічні засади професійної підготовки вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти.....	134
Богданова О.В. Неперервна освіта як фактор розвитку педагога.....	145
Горбатюк Л. В. Андрагогічні засади освіти дорослих у контексті інтеграційних процесів.....	153
Колодяженська Т.М. Андрагогіка у системі неперервної професійно-педагогічної освіти.....	160
Марченко Г. В. Медіаосвіта як пріоритетний напрям культурно-педагогічного розвитку сучасної особистості	165
Матушевич С.М. Удосконалення професійної діяльності медичних сестер у контексті андрагогічного підходу	172
Ободзінська О.Ю. Професійна підготовка педагогів до навчання дорослих з особливими потребами	183
Ожго Н.С. Наукові засади формування готовності майбутніх спеціалістів медсестринства до санітарно-освітньої роботи серед населення	189
Панасюк З.В. Основні напрями вдосконалення педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти.....	202

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УДК 377.8

Лук'янова Л. Б.,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, директор
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України імені Івана Зязюна, м. Київ)
larysa.lukianova@gmail.com

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ВІД МИНУЛОГО ДО СУЧАСНОСТІ

У статті на основі усвідомлення того, що сучасний стан освіти дорослих в Україні є підсумком усієї попередньої історії розвитку освіти дорослого населення, простежується еволюція освіти дорослих та визначаються погностичні напрями її розвитку. Історико-педагогічний аналіз вітчизняного досвіду розвитку освіти дорослих свідчить про можливість використання позитивних здобутків минулого, допомагає простежити процес виникнення і розвитку різних моделей освіти дорослих, спрогнозувати їх функціонування та подальший поступ. Характерною ознакою сучасної освіти дорослих є не тільки участь суб'єкта навчання у виборі освітнього напрямку, але й участь у відборі й структуруванні змісту навчання, його форм, технологій, темпу навчання, в активному використанні сучасних інформаційних технологій.

Ключові слова: освіта дорослих, освіта впродовж життя, самодостатня особистість, загальноцивілізаційні зміни, глобальне прискорення суспільного розвитку, збільшення тривалості життя людини, трудова діяльність.

В статье на основе осознания того, что современное состояние образования взрослых в Украине является итогом всей предшествующей истории развития образования взрослого населения, прослеживается эволюция образования взрослых и определяются погностические направления ее развития. Историко-педагогический анализ отечественного опыта развития образования взрослых свидетельствует о возможности использования положительных достижений прошлого, помогает проследить процесс возникновения и развития различных моделей образования взрослых, спрогнозировать их функционирование и дальнейшее продвижение. Характерным признаком современного образования взрослых является не только участие субъекта обучения в выборе образовательного направления, но и участие в отборе и структурировании содержания обучения, его форм, технологий, темпа обучения, в активном использовании современных информационных технологий.

Ключевые слова: образование взрослых, образование в течение жизни, самодостаточная личность, общецивилизационные изменения, глобальное ускорение общественного развития, увеличение продолжительности жизни человека, трудовая деятельность.

The article, based on the awareness that the current state of adult education in Ukraine is the result of the whole history of the development of adult education, outlines

the evolution of adult education and determines the direction of its further development. Historical and pedagogical analysis of national experience of the development of adult education points to the possibility of using positive achievements of the past, helps to trace the process of the emergence and development of different models of adult education, to predict their functioning and further progress. Nowadays, positive changes prevail in adult education. First, it is the branching of its goals and directions. In particular, nowadays, besides the well-known and established goals - social, adaptive, informative, etc., such goals as the restoration of stability, ensuring the dynamic development of society, self-development of the individual, development of its civic position, professional, and everyday spheres become important. While among the new areas of education of adults who only gain weight in our country, but already well-known in European countries, we should mention the education of the elderly, the professional training of people with disabilities, the education of people temporarily deprived of their liberty. Secondly, this is a diversification of educational services provided to adults. For example, intra-corporate, corporate training, short-term courses and seminars, training in production, as well as private training (eg foreign language training, driving, etc.). Thirdly, the transformation of existing adult education structures into more flexible, able to meet modern requirements (for example, the creation of multifunctional Adult Education Centers at evening schools, the transformation of interest groups at Universities for people of the third age, modification of advanced training courses, etc.). A characteristic feature of modern adult education is not only the participation of the subject in the choice of educational direction, but also participation in the selection and structuring of the content of training, its forms, technologies, the pace of learning, the active use of modern information technology.

Key words: *adult education, life-long education, self-sufficient personality, general civilizational changes, global acceleration of social development, increase in the duration of human life, labor activity.*

Актуальність дослідження. Аналіз досліджень з проблеми освіти дорослих у вітчизняній науці свідчить, з одного боку, про великий інтерес науковців до проблем освіти дорослих, з іншого, про недостатню розробленість цієї проблеми.

За сучасних умов проблема розвитку освіти дорослих, як складова освіти впродовж життя, набуває дедалі більшого значення. Водночас зазначимо, що сама ідея освіти впродовж життя є не новою. Перші зародки цієї концепції можна знайти у працях Платона, Конфуція, Сократа, Аристотеля, Сенеки й інших видатних мислителів. Ідеї освіти впродовж життя представлені у поглядах Вольтера, Гете, Руссо, які безпосередньо пов'язували її з досягненням вершини розвитку людини. Її сенс зафіксовано у прислів'ях та приказках різних народів.

Перші спроби рефлексії проблеми освіти впродовж життя з'явилися у 50-60 роки ХІХ століття. Прибічники просвітницької концепції вбачали в освіті важливу передумову перетворення суспільства (М. Пірогов, К. Ушинський, Н. Чернишевський).

У ХХІ ст. дедалі більшого значення набуває освіта дорослих, теоретичні основи якої вивчає андрагогіка. Аналіз праць із цієї проблеми свідчить, що нею опікувалися багато дослідників, зокрема В. Вернер, П. Джарвіс,

Дж. Кідд, Е. Кінг, С. Кортней, П. Ленгранд, М. Ноулс, А. Роджерс та ін. Окремі аспекти проблеми розкрито у працях вітчизняних (Н. Бідюк, О. Огієнко, Н. Ничкало, Н. Протасової, Л. Сігаєвої та ін.) і російських (М. Громкової, С. Змейова, В. Онушкіна, В. Подобєда та ін.) вчених.

Визнаними дослідниками в галузі освіти дорослих є М. Ноулз, М. Нокс (США), Д. Кид (Канада), Ф. Пеггелер (Німеччина), Т. Александр, Х. Радницка, Л. Торрус (Польща). У 70-80 рр. ХХ ст. праці таких зарубіжних вчених як Ф. Джессап (Великобританія), М. Дюрко (Угорщина), А. Корреа (Бразилія), П. Ленгранд (Франція), П. Шукла (Індія) сприяли впровадженню андрагогічної проблематики в контекст досліджень неперервної освіти. У цей же період в Росії проблеми теорії освіти дорослих вивчали А. Даринський, С. Вершловський, Ю. Кулюткін, В. Онушкін, Г. Сухобська.

Відтак, розвиток освіти дорослих як педагогічної теорії і практики відображено у багатьох наукових і науково-методичних працях.

Мета статті – здійснити узагальнення теоретичного та практичного аспектів розвитку освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу.

Загальноцивілізаційні зміни кінця ХХ – початку ХХІ століть, глобальне прискорення суспільного розвитку, збільшення тривалості життя суттєво посилили роль незалежної, самодостатньої особистості, яка має інтелект, волю, здатна діяти в динамічно змінюваному контексті, що загалом вимагають удосконалення системи освіти впродовж життя. Нині цей освітній напрям є загальновизнаною необхідністю, яку Європейський Союз розглядає як важливий елемент соціальної моделі сучасного суспільства..

Так, на думку учених, в умовах соціально-економічних перетворень особливої гостроти набуває необхідність удосконалення освіти дорослих як соціального інституту, який можна вважати одним з найбільш впливових чинників економічного й соціального прогресу, духовно-морального оновлення і розвитку суспільства [6, с.16].

Розвиток неперервної освіти, прагнення реалізувати її досягнення на практиці загострили у суспільстві проблему освіти взагалі й освіти дорослих зокрема. Відбулася радикальна зміна поглядів на цей освітній напрям та його роль у сучасному суспільстві. Соціально-економічну детермінованість розвитку освіти дорослих можна розкрити шляхом аналізу змін у сучасному суспільстві, усвідомлюючи як важливий чинник, складову та рушійну силу, що забезпечує ефективність його розвитку. Освіта дорослих може слугувати одним із засобів подолання соціальних та освітніх проблем, підґрунтям соціального та економічного прогресу.

Освіта дорослих як невід’ємна складова освіти впродовж життя швидко реагує на зміни, що відбуваються в суспільстві, виконуючи функції суспільного барометру. Нині в освіті дорослих віддзеркалюються політичні, суспільні й економічні проблеми. Сукупність цих чинників, як правило, окреслює специфіку певного історичного періоду. Зокрема, роль і функції освіти дорослих за останні півстоліття неодноразово змінювалися. Так, у 60-

70 роки минулого століття перші позиції посідала компенсаторно-адаптивна функція освіти, яка полягала в усуненні недоліків і прогалин раніше здобутих знань, але вже з 80-х років освіта дорослих набула інтегрального характеру через технічні і соціальні перетворення, а також активне залучення широких верств суспільства до культури. Нині посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба сприймати й адаптуватися до них, а відтак накопичені знання вимагають систематизації і структурування.

Починаючи з 90-х років XX століття почав формуватися новий підхід до освіти дорослих – як сфери можливостей в працевлаштуванні, зміні професій у відповідності до вимог ринку праці. Нині, як стверджують вчені, посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба сприймати й адаптуватися до них, а відтак накопичені знання вимагають систематизації і структурування.

Отже, все більша кількість дорослих людей прагне вирішити свої життєво важливі проблеми й задовольнити зрослі освітні потреби через систему неперервної освіти. Однією з суттєвих характеристик розвитку освіти кінця XX – початку XXI століття є зміна концепції "Освіта на все життя" на концепцію "Освіта впродовж життя", адаптація освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її саморозвитку й самореалізації [7, с. 80]. У свідомості людей дедалі більше закорінюється думка, висловлена ще в 1972 р. французьким громадським діячем Е. Фором, керівником комісії ЮНЕСКО, яка визначила тенденції освіти наприкінці XX – початку XXI ст.: "Вчитися необхідно, щоби існувати. Тобто ... саме буття людини має бути нерозривно пов'язано з навчанням. Тільки тоді людина в змозі стати справжньою й цілісною особистістю".

Відтак, швидкоплинність змін сучасного суспільства об'єктивно зумовлюють необхідність формування особистості, здатної до сприйняття і творення змін, налаштовану на усвідомлення суспільних перетворень як природної норми. Важливим чинником, що сприяє розв'язанню цієї проблеми, є освіта дорослих, функціонування й розвиток якої має свою змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту, інноваційними підходами, сукупністю завдань.

Перетворення індустріального суспільства в глобальне постіндустріальне інформаційне суспільство, засноване не тільки на знаннях, але й на компетентності спеціалістів, що значно актуалізувало проблему інноваційних підходів до організації освітніх процесів усіх видів неперервної освіти, представлену в концепції сучасної людиноцентристської освітньої парадигми. Нова освітня парадигма спонукає по-новому усвідомлювати ті соціально-економічні умови, які об'єктивно змінюють як інституалізовану систему освіти і форми взаємодії її компонентів, так і соціальні позиції її безпосередніх суб'єктів.

Освіта впродовж життя – це система освітньої практики, яка розглядає навчальну діяльність людини як невід'ємну й природну складову її життя в будь якому віці. Вона передбачає необхідність постійної надбудови освітньої

драбинки новими сходинками, розрахованими на усі періоди дорослого життя, це цілісний процес, що забезпечує поступальний розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу.

Мету освіти впродовж життя можна визначити як цілісний розвиток особистості протягом життя, підвищення її професійної і соціальної адаптації в швидко змінюваному сучасному суспільстві; розвиток її здатностей і можливостей, де центральну позицію ідеї посідає сама людина, її особистість, бажання й прагнення постійного розвитку.

Реалізацію мети уможливорює зміст, орієнтований на випереджувальний розвиток суспільства, професійної кар'єри, особистісних навичок і якостей, інших сфер соціальної практики. Окрім самих знань, умінь і навичок зміст охоплює й процес навчання, досвід його набуття та застосування на практиці, а також самоосвіту – "особистісний досвід" як компонент змісту освіти.

Таким чином результатом освіти впродовж життя є особистість, яка розвивається, підготовлена до універсальної діяльності, має сформовані пізнавальні запиту, духовні потреби, здатності самостійно планувати і реалізовувати власні цілі.

Оскільки освіта впродовж життя своїм змістовим наповненням у найбільшому ступені стосується дорослої людини звернемося до трактування дефініції "освіта дорослих". Так один із засновників цього освітнього напрямку американський вчений М. Ноулз стверджує, що поняття вибирає три різних значення: широке, вузьке й сукупне [Knowles]. У широкому розумінні – це процес навчання дорослих; у вузькому – комплекс організованих дій щодо навчання дорослих, які здійснюється багатьма закладами з метою досягнення специфічних цілей; сукупне значення об'єднує процеси й дії в ідею, яка реалізується в соціальній практиці, що й дозволяє розглядати "освіту дорослих" як соціальний інститут задля задоволення потреб дорослої людини в освіті, культурі, адаптації до соціуму.

Проаналізуємо більш детально її сукупне значення. Нині, як свідчать результати соціологічних досліджень, у процесі економічних і соціальних перетворень, значна кількість дорослого населення втратила відчуття стабільності, віри у власні сили й можливості, що забезпечують успішність життєдіяльності. За таких умов саме освіта має відіграти ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної й побутової культури.

Отже, визначимо ключові положення, що розкривають роль освіти дорослих в сучасному соціумі.

1. В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію й сприяє адаптації людини до нових умов.

2. Освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування й залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки.

3. Освіта прискорює процес розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта, забезпечує формування її духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

4. Освіта покликана допомогти людині побачити проблеми, суперечності цього світу, розпредметити їх, знайти нові комбінації відомих елементів і своєю діяльністю створити відсутні елементи, для того, щоб інсайт, творче осяяння уможливило нову діяльність задля творення культурних цінностей.

5. В умовах девальвації загальнокультурної компоненти, превалювання прагматично-утилітарних тенденцій освіти дорослих як сфера духовного виробництва виконує роль посередника між культурою й особистістю, яка здійснює вибір культурно-освітніх цінностей, культурних моделей, і у такий спосіб сприяє гармонізації і стабілізації сучасної соціокультурної ситуації.

У цьому контексті суголосною є думка Б.Гершунського. На думку вченого, освіта як ніколи потрібна не задля окремих, часткових змін на краще у суспільстві, а для докорінних змін психологічних і моральних якостей людей, їх культури, без чого не тільки не можливий суспільний прогрес, але й саме існування цивілізації опиняється під загрозою.

Освіта є одним із найбільш оптимальних способів входження людини у світ науки та культури, оскільки саме в процесі здобування освіти людина засвоює культурні цінності. Відтак світовою спільнотою висувуються вимоги щодо формування глобальної стратегії освіти, у тому числі й дорослої людини (незалежно від місця та країни проживання, типу і рівня здобуття освіти). Узагальнення сучасних підходів до соціокультурних трансформаційних процесів, які відбуваються в суспільстві й окреслюють роль освіти впродовж життя, дає підстави схарактеризувати їх певні тенденції, а саме:

1) модернізація соціальних умов суспільства, що потребує постійної адаптації людини до цих змін;

2) становлення постіндустріального інформаційного суспільства, суттєве збільшення міжкультурної взаємодії, поширення міжнародних освітніх проектів;

3) посилення тиску глобальних проблем, розв'язання яких може відбуватися лише за умови міжнародного співробітництва, що у свою чергу вимагає ноосферного мислення;

4) зростання ролі людського капіталу, питома вага якого у розвинених країнах становить 70-80% національного ресурсу, що обумовлює необхідність інноваційної, випереджувальної освіти як молоді, так і дорослої людини.

Зазначимо, названі тенденції обумовили необхідність освітніх реформ, орієнтованих на поточні і перспективні потреби усієї світової спільноти, а відтак Україна не може залишатися осторонь цих реформ, й зокрема в сфері освіти дорослих. Отже, сучасна освіта повинна набути інноваційного змісту

для змінюваних освітніх потреб дорослого населення, а суб'єкти освітнього процесу – здатності інноваційного способу життя і навчання. У цьому контексті доцільно звернутися до наукових поглядів В. Вернадського, на думку якого, "у народній освіті зацікавлені держава, сім'я, людська особистість, суспільні організації. З нею міцно пов'язані такі великі творіння життя людства, як наука, філософська думка, релігія, художня творчість". Тому і наука, і освіта, з позиції В. Вернадського, розглядаються як єдина планетарна система [2].

Водночас в умовах глобалізації економіки освіта як фактор виробництва набуває особливого значення. Вона стає потребою індивіда, оскільки знання та інтелект дозволяють йому бути конкурентоздатним на ринку праці, знаходити оптимальні шляхи для розв'язання нагальних потреб та задоволення найвищої потреби – самореалізації.

Так, у міжнародних документах зазначено, що освіта дорослих є одним із важливих чинників впливу на життєдіяльність соціуму, усі його структурні елементи. Вона є і засобом регулювання соціальної поведінки, і засобом соціального контролю, виступаючи водночас й інструментом стабілізації соціокультурної ситуації. Більше того у контексті міжнаціональних проблем, освіта дорослих стає важливим цивілізованим (ненасильницьким, гуманістичним і демократичним) чинником гармонізації міжнаціональних і міждержавних відносин. На всіх рівнях необхідно визнати фундаментальну роль освіти дорослих для створення та реалізації демократичної громадянськості та зміцнення демократичних цінностей [7].

У зазначеному контексті на освіту дорослих покладається виконання низки функцій, зокрема, використання соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства (соціальна); регулювання відносин у швидкозмінному зовнішньому середовищі (адаптивна); доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, відтворення, використання (інформаційна); компенсування недоліків попередніх рівнів освіти й забезпечення балансу власної компетентності і сучасних вимог до професії (компенсаційна); оволодіння новими методами, способами дій (розвивальна). Їх реалізація, з одного боку, уможливорює існування особистості в соціумі, а з іншого, закладає основи майбутнього суспільства й формує образ людини у перспективі. Перший напрям полягає у формуванні способу життя, прийнятого у суспільстві нині, через різні форми життєдіяльності (освітню, трудову, професійну, культурно-дозвіллеву), й розвиток духовного потенціалу людини для творення і творчості. Другий – прогностичний, уможливорює формування якостей особистості суспільства майбутнього.

Отже на сучасному етапі розвитку суспільства значення освіти дорослих можна репрезентувати такими чинниками:

- 1) усвідомленням власної причетності до світової спільноти, її загально-культурних й професійних тенденцій як результат процесу глобалізації;

2) динамікою процесів і явищ оточуючого середовища, які необхідно усвідомлювати, сприймати, адаптуватись до них;

3) збільшенням інформаційного простору, суттєвими змістовими змінами інформації, що вимагає умінь переопрацьовувати, використовувати її у нових умовах;

4) посиленням суб'єктивної позиції в соціумі, що потребує самостійності й відповідальності за власне життєзабезпечення;

5) зростанням ролі особистості, її інтересів, комунікативних здібностей.

Освіта дорослих за своєю суттю є глобальним процесом, що здійснюється локально (освіта для суб'єкта), водночас її можна розглядати як у філогенезі, так і в онтогенезі. У цьому контексті загальна теорія освіти дорослих ґрунтується на позиціях інтеграції класичних, посткласичних і інноваційних методологічних підходів. Таку інтеграційну сутність можна визначити з позицій:

– *суб'єктної реальності*, тобто розвитку загальної, професійної і додаткової освіти на основі філософсько-антропологічного, герменевтичного, акмеологічного й праксіологічного підходів;

– *об'єктної реальності*, тобто дослідження сучасного соціуму, освітньої реальності як життєвизначального чинника щодо виконання дорослою людиною різних видів діяльності з позицій антропосоціального, системного, діяльнісного, компетентнісного й прагматичного підходів;

– *буттєвої (онтологічної) реальності*, яка передбачає духовну взаємозумовленість цінностей і сенсів зазначених реалій, а також взаємодію дорослої людини з сучасним світом, культурою, природою засобами онтологічного, еволюційного, контекстного, аксіологічного, культурологічного, синергетичного підходів.

Таким чином уможливорюється реалізація першочергових завдань:

– створення підґрунтя для розвитку освіти впродовж життя, що забезпечує функціонування випереджувальних моделей підготовки фахівців у різних сферах економіки, науки, політики, бізнесу на основі системи альтернативних підходів і наукових технологій;

– розроблення інноваційних метаконцептів освіти дорослих як механізму подолання інерційності розвитку економіки, освіти і культури.

– Реалізація зазначених завдань вимагає аби проєктована система сучасної освіти дорослих була концептуальною, керованою, адаптивною, тоді як механізми щодо її впровадження у практику набули гнучкості, відкритості, варіативності. Такий підхід потребує відповідних спеціалістів для роботи з дорослими.

ЮНЕСКО ввела спеціальну термінологію, що відображає різні ступені організованості освітніх послуг, за якою офіційно визнаються три форми освіти дорослих. Формальна – відбувається у спеціальних освітніх установах, включає систему професійної освіти та різноманітні курси перепідготовки і підвищення кваліфікації, завершується навчання видачею загальновизнаного

диплома або свідоцтва. Неформальна освіта (структуровані програми, які формально не визнаються національними системами) – відбувається у будь-якому місці й необов'язково закінчується отриманням диплому (відвідування клубів, гуртків, лекторіїв, секцій). Наголосимо, що у розвинених країнах, як правило, система неформальної освіти посідає один рівень із формальною, а іноді й вище за значимістю, оскільки саме тут створюються оптимальні умови для розвитку творчого потенціалу особистості. Інформальна освіта – неорганізоване набуття інформації, яке не має цілеспрямованого характеру, відбувається через самоосвіту, відвідування бібліотек, театрів, музеїв, спілкування в соціумі. Цей вид освіти ще називають соціально-побутовим, неструктурованим, а отже таким, що може відбуватися у сім'ї, суспільстві, навчання на робочому місці.

Як бачимо, для усіх категорій дорослих прийнятною є кожна з форм навчання, виконуючи поокремий або сукупний вплив на особистість дорослого, а відтак людина, здобуваючи знання на усіх етапах життя, певною мірою наближається до культури, стає співучасницею культурного процесу, набуває здатності не тільки споживача, але стає носієм і творцем культури.

Водночас, питання освіти впродовж життя людини з усвідомленням його суті й значення не може бути спрощеним, дилетантським, пов'язаним лише з об'єктивно біологічними процесами – воно, головним чином, має урахувати соціальні процеси, характерні для будь-якої особистості, людського соціуму.

У ХХІ ст. переважна більшість розвинених країн світу розглядає освіту дорослих як магістральний шлях подолання кризи освітньої системи, формування системи освіти, адекватної сучасним вимогам часу. Водночас проблеми та суперечності, які супроводжують освіту дорослих, починаються з базових визначень й оскільки вони чітко не прописані, зазвичай беруть за основу різні, й подекуди достатньо суперечливі поняття. Підтвердження своєї позиції знаходимо у дослідженні О. Огієнко, вчена наголошує, що визначення феномену "освіта дорослих" досить складна справа, оскільки понятійний апарат є складним та заплутаним. Це, у першу чергу, пов'язано з відсутністю єдності у визначенні базових складових даного поняття [5, с.72]. Відтак множинність їх проявів породжує множинність конкуруючих точок зору на їх завдання, функції, методи та форми реалізації, що й вимагає при їх визначенні залучати розгорнуту характеристику їх сутнісних ознак та взаємозв'язків з іншими явищами та процесами. Це пояснюється, на думку автора, по-перше, специфікою розвитку освіти дорослих у різних країнах, широким діапазоном її цілей та функцій, по-друге, неоднозначністю розуміння категорії "неперервна освіта" та "доросла людина".

Проаналізуємо дефініцію "дорослий", як базову дефініцію андрагогіки. Категорія "дорослість" є підґрунтям у визначенні засадових чинників науки андрагогіки. Термін "андрагогіка" утворено від з'єднання двох грецьких слів *aner, andras* – дорослий чоловік, зрілий муж і *ago* – веду. Андрагогіка – прикладна наука отже, аналіз категорії "дорослість" має не лише теоретичне,

але й практичне значення. Існує достатньо велика кількість визначень дорослості, в основі яких містяться соціальні, психологічні, педагогічні й філософські чинники. Проте у філософському сенсі ця категорія досліджена недостатньо. Проте зазначимо, саме філософський контекст "дорослості" дозволяє досліджувати життєвий простір дорослої людини як універсальний феномен культури, що може виявлятися і реалізовуватися в різних способах буття, наприклад, в праці або освіті, оскільки саме філософські засади дають змогу розкрити діалектику освітньої системи дорослих, визначити її суперечності, виявити взаємозв'язок кількісних та якісних змін, дослідити стадії розвитку, проаналізувати набуте на попередніх етапах.

Філософсько-методологічна реконструкція онтологічних підстав дорослості на основі аналізу різних філософських текстів дозволила сформулювати основні ідеї в усвідомленні дорослості в класичній філософській традиції:

- дорослість можна розуміти як особливу духовну або соціальну сутність людини (Платон, К. Маркс);

- дорослість, як така, володіє характеристиками Абсолюту, їй притаманні межі досконалості, універсальна причетність до вічного, це вершина людського буття (І. Кант, Г. Гегель і ін.);

- дорослість може бути усвідомлена як універсальне, тілесно чуттєве людське відношення, здійснюване в чадородії (Л. Фейєрбах).

Отже, філософське осмислення дорослого – це розуміння сутності дорослості, її опис, експлікація з культурного контексту певної історичної епохи. Теоретичне осмислення дорослості дозволяє виділити тенденції, що розкривають дорослість як тотожну сутності людини, а відтак дозволяє їй виступати суб'єктом процесу спадкоємності у зміні поколінь (Л. Виготський, І. Кон, П. Сорокін) або ж найважливішим соціальним чинником, що забезпечує стабільність суспільства (М. Вебер, Б. Ананьев, Л. Коган); дорослий володіє особливими психофізіологічними властивостями (А. Бандура, А. Реан, Х. Ремшмідт).

Зазвичай дорослість характеризують з соціальної і юридичної позицій: як можливість дотримувати норми і правила соціального життя, обіймати певні статусні посади, демонструвати рівень своїх соціальних досягнень (освіта, професія, участь в соціальних інституціях тощо), нести відповідальність за власні рішення і вчинки. Дорослість також є категорією психологічною, оскільки урахує власне ставлення людини до віку, усвідомлення власної приналежності до певної вікової категорії.

До соціальних визначень належить, наприклад, поширене визначення, сформульоване на генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі в 1976 р. Зокрема, дорослою є кожна людина, визнана такою у суспільстві, до якого вона належить. Хоча таке тлумачення по суті нічого не визначає й у певному сенсі є тавтологічним і лише вказує на суб'єкт визначення – суспільство. З позиції фізіологів дорослість означає оптимальне функціонування усіх систем

організму, оскільки зовні у дорослої людини досягається оптимум, змінюється функціонування кістковою, м'язової, нервової та інших систем.

Таким чином, доросла людина – це особа, яка досягла певного віку й за гіпотетичним припущенням їй притаманна фізіологічна і ментальна зрілість. Доросла особистість має певні знання й уміння, що дозволяє їй приймати рішення. Наголосимо, зазвичай дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною й визнаються суспільством.

У порівнянні із підлітками дорослі мають більші права й більшу відповідальність. Як правило, вони здатні самі себе забезпечувати. Вхідження у дорослий вік, залежно від місцевого законодавства. Супроводжується наданням таких прав як водіння автомобіля, споживання алкоголю, самостійний виїзд закордон, участь у політичному житті.

Водночас французький психолог Б. Заззо за результатами аналізу термінів, якими люди описували свій перехід від юності до дорослості, виявила два полюси. Так для одних дорослість означала розширення власного "Я", збагачення сфери діяльності, підвищення рівня самоконтролю і відповідальності, тобто самореалізацію. Інші, навпаки, підкреслювали примусову пристосовуваність до обставин, втрату попередньої розкритості, свободи у висловлюванні почуттів тощо. Дорослість для них – не набуття, а втрата. У першому випадку ми бачимо активне, творче "Я", втілене у своїх діях, у відношеннях з іншими людьми, а в другому – пасивне "Я", усвідомлене іграшкою зовнішніх сил і обставин. Таке самоусвідомлення – результат не тільки вікового чинника, скільки особистісного.

Отже дорослість можна визначити як період поступального розвитку людини, який є найбільш сприятливим для досягнення зрілості особистості. Таке визначення ґрунтується на смисловій диференціації понять "дорослість" і "зрілість", що вказує на відмінність дефініцій, хоча зазвичай у психологічній літературі ці терміни використовуються як синоніми. Водночас дорослість не завжди передбачає початок зрілості, і навпаки, людині, яка ще не досягла періоду дорослості може бути притаманне зріле ставлення до життя. Однак, враховуючи гетерохронність зрілості, така заміна термінів сприятиме уникненню певних труднощів, пов'язаних з тим, що іноді за часом фізична зрілість людини не співпадає з її зрілістю громадянською. Таким чином, дослідження проблеми дорослої людини, як правило, трансформуються у дослідження зрілої особистості.

У сучасній психології розвитку дедалі більше укорінюється думка, що точно вказати межі стадій розвитку дорослих людей достатньо складно, оскільки головна особливість розвитку в дорослості – мінімальна залежність його від хронологічного віку. Натомість набагато більше на зміни мислення, поведінки й саму дорослу особистість впливають обставини життя людини – його цілі, установки, досвід, професійна діяльність.

Отже, вікова хронологія життя людини показує, що до категорії недорослих людей потрапляють і діти, і люди похилого віку, тобто ті, хто

знаходяться на початку і в кінці життєвого шляху. Таким чином, ми маємо циклічний підхід до аналізу людського життя та її вікового становлення, де дорослість посідає центральне положення.

Проте, враховуючи факт гетерохронності (різночасності), гетеротопності (різномісцевості) і гетеромірності (різномірності) розвитку людини як на індивідуальному, так і на міжособистісному рівні, для людей не лише різних поколінь, але й тих, які належать до одного покоління, функціональний вік визначити вельми складно. Вчені роблять висновок, що за відсутності вікових маркерів необхідно звернутися до поняття вікового годинника і соціальних норм. Віковий годинник виконує функцію внутрішньої тимчасової діаграми, свого роду розкладу життя. Звіряючись з ними, ми визначаємо, наскільки повільно або ж швидко ми просуваємося вперед відносно соціальних подій. Проте і віковий годинник людини теж рухливий. Можна повернутися до навчання в 35, 40 і більше років, а одружуватися і розлучатися впродовж всього життя.

Таким чином, сам по собі хронологічний показник віку, не в змозі висвітлити істотні особливості контингенту дорослих, відтак дорослість – це не стільки вік, скільки соціальний статус. Стан дорослості характеризується комплексом біологічних і соціальних показників:

- хронологічний вік, що настає за дитинством і юністю;
- психофізіологічна зрілість;
- соціальна зрілість;
- повна громадянська дієздатність;
- економічна самостійність;
- залученість до сфери професійної (оплачуваної) праці.

Окреслені чинники дають підстави визначити дорослу людину як особу, яка соціально сформувалася, здатна до самостійного і відповідального ухвалення рішень, а також суб'єкта суспільно-трудової діяльності, яка веде самостійне життя (професійне, суспільне, особисте).

Дорослість характеризується психологами як роки "пік", як оптимум для професійних і інтелектуальних досягнень, як період інтеграції різноманітних зв'язків і стосунків з іншими людьми, накопичення матеріальних засобів, лідерство в різних видах діяльності і старшинство за віком серед своїх співробітників. Перед дорослою людиною завжди стоїть мета щодо професійного зростання й досягнення поставленої життєвої мети.

Узагальнення філософської, психологічної літератури з проблеми дорослості дає підстави для висновків про те, що усвідомлення дорослості відбувається у двох напрямках: 1) обґрунтування дорослості як результат сприйняття іншою людиною у контексті комунікації. Тобто у феноменологічному сенсі дорослий тоді стає дорослим, коли його інші сприймають як дорослу людину; 2) обґрунтування дорослості як результат самосприйняття дорослості особистістю – "почуття дорослості".

На стадії дорослості розвиток людини залежить від низки чинників: ступеня й продуктивності його соціальної активності, досягнутого

соціального статусу, особливостей перебігу минулих стабільних і критичних періодів. Дорослій людині притаманні виважені оцінки власних можливостей. Цей вік людина переживає як апогей свого життя, оскільки саме на цей період перепадає усталеність цілісної самооцінки особистості, яка відображає результати життєвого шляху як цілого, життя як задачі, яку потрібно розв'язати. Під впливом цілей і умов виконуваної роботи формується професійний тип особистості з притаманними способами діяльності, спілкування, поведінки, установками й інтересами. Одним із провідних сенсibilізуючих чинників дорослої людини є її трудова діяльність, а також практичний і життєвий досвід. Так, Б. Ананьєв, висвітлюючи умови сенсibilізації функцій, підкреслює роль інструментально-технічного оснащення діяльності і комунікацій [1]. У процесі трудової діяльності у зрілі роки досягнення вищих рівнів функціонального розвитку стає можливим лише через визначення психічних функцій в умовах оптимального навантаження, посиленої мотивації, операційних перетворень. Одночасно рівень функцій, які не мають відповідних умов у молоді роки, поступово знижується.

За А. Маслоу, по мірі того, як людина задовольняє своє основні фізіологічні потреби – в їжі, безпеці, турботі тощо їх місця посідають більш складні потреби – у повазі, визнанні, найвищою сходиною цієї піраміди є потреба в самоактуалізації, тобто прагнення виявляти свою загальнолюдську і особистісну сутність. Відтак біологічний вік це необхідна, проте не основна умова становлення дорослої людини як активного суб'єкту, тоді як провідним критерієм дорослості можна вважати соціально-психологічну зрілість, яка характеризується здатністю людини до самостійного прийняття життєво важливих рішень на основі особистих сенсів та вибору шляхів їх втілення у життя.

Таким чином, дорослою можна вважати людину, яка досягла фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості, набула певного життєвого досвіду, має зрілий, рівень самосвідомості, що постійно зростає, виконує ролі, традиційно закріплені за дорослими людьми, здатна взяти повну відповідальність за своє життя (соціальне, моральне) та поведінку, надає виважені оцінки власних можливостей та вчинків. Тоді дорослість можна розуміти не тільки як певний період життя людини, а, передусім, особливий стан, сутнісними характеристиками якого є усвідомленість та відповідальність за свої дії.

Наголосимо, зазвичай дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною й визнаються суспільством. Освіта перестає виконувати лише традиційну функцію підготовки фахівців, вона стає етапом розвитку особистості. Держава проводить таку політику, яка створює необхідні передумови для застосування новітніх науково-інформаційних технологій, ефективність використання яких залежить від рівня розвитку та освіченості людини [4].

Відтак, освіта дорослих це пролонгований процес розвитку людини (особистості, громадянина, індивідуальності, фахівця), що відбувається протягом усього життя. Філософія освіти обґрунтовує специфіку використання системно-структурного підходу системи неперервної освіти в цілому та її окремих компонентів й визначає пошук варіативних підходів до відбору змісту навчання. Філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти уособлює поєднання декількох змістових цілеспрямувальних. По-перше, це пролонговане цілеспрямоване засвоєння особистістю соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи; по-друге, це дотримання принципів організації чинної системи освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя; по-третє, забезпечення логічного взаємозв'язку і наступності різних ланок освіти. Особливий акцент в освіті дорослих зроблено на підвищенні кваліфікації, перепідготовці у процесі зміни професії, освіти у процесі адаптації до зміни соціальних умов, тобто процесах, які відбуваються за межами базової освіти, що також стосується екологічної освіти. За даними американських економістів, рівень професійних знань, що мають набути сучасні спеціалісти щорічно поновлюється на 20%. У США навіть запровадили термін "напіврозпад компетентності" – період, коли від моменту закінчення вузу у результаті надходження нової наукової та технічної інформації компетентність спеціалістів знижується на 50%. Останніми роками цей період має тенденцію до значного скорочення. Так, 50 %-е "застарівання" знань інженерів, які закінчили вищий навчальний заклад у 1940 році, відбувалося через 12 років, для випускників 60-х років минулого століття – вже через 8 років, тоді як для сучасних випускників цей термін скоротився до 5 років. Усього за 4 роки відбувається "напіврозпад компетентності" сучасних медичних працівників, учителів, менеджерів. Як наслідок, навіть випускники вищих навчальних закладів, якщо не продовжують постійно навчатися, дуже швидко стають носіями застарілих знань. Таким чином, постійне оволодіння новими знаннями, методиками і технологіями є безумовним чинником підтримки відповідної кваліфікації спеціалістів, що й обґрунтовує провідний принцип сучасної освіти – її неперервність, як стратегічний орієнтир суспільного прогресу.

Серед українських дослідників, які вивчали різні аспекти освіти дорослих, слід назвати С. Архипову, Н. Бідюк, Л. Даниленко, О. Жижко, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійника, Т. Протасову, І. Сагун, Л. Сігаєву. Проте попри значну кількість наукових праць і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, досліджень, пов'язаних із обґрунтуванням основоположних принципів андрагогічної моделі навчання дорослих та визначенню оптимальних умов їх використання на практиці нині, на жаль, бракує.

Розв'язання окреслених завдань на практиці стає можливою лише за умови додержання дидактичних принципів, які за С. Гончаренком відображають теоретичні підходи до побудови будь-якого навчального

процесу та керування ним. Так, В. Краєвський вважає, що усю номенклатуру принципів можна відобразити у трьох основних принципах [3, с. 55]:

1. Відповідності освіти рівню сучасної науки, виробництва та основним вимогам демократичного суспільства.

2. Урахування єдності змістової та процесуальної складових навчання, що передбачає сукупність усіх видів людської діяльності в їх взаємозв'язку з предметами навчального плану.

3. Структурної єдності змісту освіти на різних рівнях її формування з врахуванням особистісного розвитку і становлення особистості, який передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонійність компонентів освіти.

У цьому контексті слушним є зауваження В. Загвязинського щодо доцільності доповнення названого переліку принципом відображення в змісті освіти провідних елементів світової і вітчизняної культури, які розкривають потенціал особистісного розвитку того, хто навчається, а відтак сприяють культурологічній спрямованості процесу екологічної освіти дорослих. Водночас російські вчені доводять, що на кожному рівні навчальної діяльності доцільно ураховувати такі компоненти: систему наукових знань; способи діяльності в типових ситуаціях; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Обґрунтування змісту освіти дорослих, вимагає врахування таких основоположних принципів:

– відповідності змісту освіти рівню сучасної науки, виробництва та вимог розвитку сучасного демократичного суспільства;

– урахування єдності змісту та процесу навчання, що передбачає презентабельність усіх видів суспільної діяльності у взаємозв'язку з усіма предметами навчального плану;

– структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку та становлення тих, хто навчається, на засадах взаємної урівноваженості, пропорційності й гармонійності компонентів освіти.

Важливу роль в освіті дорослих виконують й загальнодидактичні принципи (свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності, міцності, доступності, науковості і зв'язку теорії з практикою), урахування яких сприяє доцільному структуруванню змісту, обранню позицій та установок, з якими суб'єкти навчального процесу підходять до організації навчання, пошуку його оптимізації. Так принцип індивідуалізації визначає необхідність врахування інтелектуальних, емоційних та інших особливостей дорослої людини; диференціації – сприяє успішному засвоєнню знань у відповідності до виявлених особливостей особистості; демократизації – забезпечує прояви ініціативи, творчості суб'єктів навчання. Усі принципи взаємопов'язані та взаємозалежні, вони доповнюють і зумовлюють один одного, утворюючи при цьому цілісну систему.

Оскільки ми розглядаємо освіту дорослих без чіткої конкретизації умов її реалізації на практиці, тобто у її формальному чи неформальному контексті, доцільно розкрити принципи, які є найбільш загальними в організації процесу навчання дорослих людей.

Принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне). Освіта для дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, де здійснюється їхня освіта. Навчальне середовище – середовище, де безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій. Соціальне середовище – середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації.

Принцип відкритості освітнього простору. Освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності. Наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю. Навчання спрямовано на саморозвиток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб. Враховуються індивідуальні здібності осіб, що навчаються. Побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи. Створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору "траєкторії" навчання.

Принцип синтезу трьох підходів до освіти. Андрагогічний підхід – створює можливості для врахування особливості дорослих, які навчаються, й водночас зайняті професійною діяльністю. Особистісно орієнтований підхід – орієнтує на врахування закономірностей розвитку особистості дорослих. Контекстний підхід – спрямовує на контекст освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань в професійні.

Принцип діяльності. Зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються. В основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються. Організація процесу навчання має бути побудована на рефлексії дорослих, результатів їх власної діяльності.

Принцип постійної підтримки. Під час навчання дорослих мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах: початку навчання; власне навчання; після засвоєння навчального матеріалу. Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів.

Принцип професійної мотивації. Разом з процедурами навчання має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання через: отримання можливості неперервного консультування; отримання можливості оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності;

отримання можливості кар'єрного росту засобами участі у навчанні [8, р.268-283].

Принцип елективності навчання. Його урахування означає надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

Принцип розвитку освітніх потреб. По-перше, оцінювання результатів навчання відбувається шляхом виявлення реального ступеню засвоєння навчального матеріалу й визначення джерел інформації, без яких досягнення мети навчання стає неможливим; по-друге, процес навчання підпорядковується формуванню нових освітніх потреб у тих, хто навчається, а їх конкретизація відбувається після досягнення попередньої цілі навчання.

Принцип контекстності навчання (А.Вербицький). З одного боку навчання дорослих, переслідує конкретні, життєво важливі цілі для того, хто навчається, й орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого, ураховує професійну, соціальну, побутову діяльність з опорою на просторові, часові, професійні чинники.

Принцип рефлексивності, заснований на свідомому ставленню до навчання, що становить вагомий складовий елемент мотивації дорослого учня.

Провідна особливість принципів андрагогічної моделі полягає у тому, що вони є визначають діяльність організації процесу навчання, тоді як принципи педагогічної моделі регламентують діяльність тих, хто навчається.

Методологія дослідження проблеми має опиратися на провідні положення державної політики в освіті й нові *фундаментальні принципи* в освіті дорослих, зокрема:

- випереджувальній орієнтації на міждисциплінарний синтез і методологічну інтеграцію і андрагогічних досліджень;

- концептуального подолання класично-просвітницького проекту освіти дорослих для виходу на інноваційну парадигму;

- якісних відмінностей андрагогічної і педагогічної освіти;

- онтологічного плюралізму, що передбачає формування множинності типів мислення;

- трансцендентальності, що характеризується заглибленням людини у власні культурні і буттєві чинники, виходом за особисті межі і обмеження, а також визнанням у людині віртуальної глибини, невичерпності духовного світу;

- соціокультурного інституціонального аналізу, що передбачає роботу з культурними взірцями, духовно-моральним досвідом людини, структурами повсякденного життя;

- забезпечення еволюційної стійкості і стабільності прогресивної соціальної динаміки засобами розвитку неперервної освіти як соціального інституту;

- презумпція суб'єктності дорослої людини у виборі стратегій неперервної освіти.

Таким чином, в андрагогічній моделі навчання ми виокремлюємо та визначили три групи принципів: загальнодактичні, фундаментальні й андрагогічні. Оптимальні умови їх використання мають урахувувати як вікові особливості різних категорій дорослих, так і рівень їх соціальних потреб на відповідному життєвому етапі й у такий спосіб сприятимуть адаптації до швидкоплинних змін у сучасному суспільстві.

З урахуванням сучасної соціально-економічної ситуації України можна виокремити додаткові суперечності. Зокрема між інтенсивно змінюваними умовами життя в країні й недостатньою здатністю дорослої людини успішно адаптуватися до нової ідеологічної й соціокультурної ситуації; задекларованим визнанням ключової ролі освіти у суспільстві, що дає їй підстави посісти провідні позиції в культурі, визначати перспективи розвитку країни та ігноруванням випереджувальної функції освіти в суспільстві; об'єктивним підвищенням ролі освіти дорослих, її впливом на соціально-економічні процеси та відсутністю юридичного, фінансового й науково-методичного забезпечення.

Призначення освіти дорослих у вузькому контексті ґрунтується на забезпеченні кваліфікації відповідного рівня. Тоді як у широкому значенні вона покликана забезпечити доступ до якісної освіти, її відкритість як у горизонтальній, так і вертикальній площинах, що гарантує конкурентоспроможність й мобільність дорослих тощо.

Отже, узагальнене значення освіти дорослих на сучасному етапі розвитку суспільства можна репрезентувати такими чинниками:

- 1) усвідомленням причетності кожної людини до світової спільноти з її культурними і професійними тенденціями, що є результатом глобалізації;
- 2) динамікою процесів і явищ оточуючого середовища, які необхідно усвідомлювати, сприймати, адаптуватись до них;
- 3) суттєвими кількісними й змістовими змінами інформаційного простору, що вимагає умінь самостійно здобувати й переопрацьовувати інформацію, переносити і використовувати її в нових, змінених умовах;
- 4) посиленням суб'єктивної позиції в соціумі, що потребує відповідальності за власне життєзабезпечення;
- 5) зростанням ролі особистості, її інтересів, комунікативних здібностей.

Висновки. Зазначимо, системна криза, спричинена кардинальними змінами в соціально-економічних відносинах, активний світовий курс на ринкову економіку змінили ситуацію в сфері освіти дорослих. Ці зміни, як вважають вчені, неоднозначні та мають як позитивний (усвідомлення світовою спільнотою ролі освіти дорослих), так і негативний вияв (скорочення термінів навчання, комерціалізація багатьох напрямів освіти дорослих, регіоналізація освіти).

Однак, на нашу думку, нині в освіті дорослих переважають позитивні зміни. По-перше, *це розгалуження її цілей і напрямів*. Зокрема, нині окрім відомих й усталених цілей – соціальної, адаптивної, інформативної тощо

важливого значення набувають такі *цїлі* як відновлення стабільності, забезпечення динамічного розвитку суспільства, саморозвиток особистості, розвиток її громадянської позиції, професійної, побутової сфер. Тоді як серед нових *напрямів* освіти дорослих, що тільки набувають вагомості в нашій державі, але вже добре відомі в європейських країнах, слід назвати освіту людей похилого віку, професійне навчання людей з обмеженими можливостями, освіту людей тимчасово позбавлених волі. По-друге, *це урізноманітнення освітніх послуг*, які надаються дорослим. Наприклад, внутрішньофірмове, корпоративне навчання, короткотермінові курси і семінари, навчання на виробництві, а також поширене нині приватне навчання (наприклад, навчання іноземним мовам, керуванню автомобілем тощо). По-третє, *трансформація чинних структур освіти дорослих* у більш гнучкі, здатні відповідати сучасним вимогам (наприклад, створення на базі вечірніх шкіл поліфункціональних Центрів освіти дорослих; трансформація гуртків за інтересами в Університети для людей третього віку; модифікація курсів підвищення кваліфікації тощо). Характерною ознакою сучасної освіти дорослих є не тільки участь суб'єкта навчання у виборі освітнього напрямку, але й участь у відборі й структуруванні змісту навчання, його форм, технологій, темпу навчання, в активному використанні сучасних інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания психологии: [текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 520 с.
3. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 256 с.
4. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації. Факти, роздуми, перспективи. – К. : "Грамота", 2003. – 214 с.
5. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина хх століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Огієнко Олена Іванівна. – Київ, 2009. – 410 с.
6. Тонконогая Е.П. Тенденции развития образования взрослых как социального института / Е.П. Тонконогая // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – 1998. – №11. – С.16-18.
7. ЮНЕСКО об образовании взрослых: от Эльсинора до Токио // Перспективы. – 1972. – Т.П. – № 3. – С. 79–91.
8. Knowles M.S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / Malcolm Shepherd Knowles. – London: Cambridge Book Company, 1980. – 400 p.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОВІДНИХ КАТЕГОРІЙ ОСОБИСТОСТІ

Провідні категорії психології щодо людської особистості обрані не випадково, а як такі, що тісно причиново-наслідково й зворотно пов'язані між собою, адже особистість виступає головним психологічним джерелом, організатором, регулятором, суб'єктом психологічної діяльності і поведінки, сукупним ідеальним результатом, продуктом та умовою здійснення якої є духовність, що обертається на особистість та її діяльність і забезпечує ефективність здійснення життєдіяльності і громадянської поведінки людини у суспільстві. У статті наводяться декілька теоретичних та методологічних аргументів на підтримку цього положення, яке, звичайно, має проблемний, дискусійний характер.

Ключові слова: особистість, психологія, методологія, класифікація видів егоїзму, контентно-частотна антиномічна формула особистості, соціогенеза

Ведущие категории психологии касательно человеческой личности выбраны не случайно, поскольку они тесно причинно-следственно реципрокным образом связаны между собой, поскольку личность выступает главным психологическим источником, организатором, регулятором, субъектом психологической деятельности и поведения человека, совокупным идеальным результатом, продуктом и условием осуществления которых выступает духовность, которая обращается к личности и к ее деятельности и обеспечивает эффективность осуществления жизнедеятельности и гражданского поведения человека в обществе. В статье приводятся несколько теоретических и методологических аргументов в поддержку этого положения, которое имеет проблемный, дискуссионный характер.

Ключевые слова: личность, психология, методология, классификация видов эгоизма, контентно-частотная антиномическая формула личности, социогенезис

Leading categories of psychology in relation to the human personality are not randomly chosen, but as closely related to each other causally, consequently and inverse, because the person acts as the main psychological source, the organizer, the regulator, the subject of psychological activity and behavior, the aggregate ideal result, the product and condition of which is the spirituality that turns into the person and its activities and ensures the efficiency of life and human behavior in society. The article presents several theoretical and methodological arguments in support of this provision, which is usually of a problematic, debatable nature. It is necessary to state the regular tendency, which manifests itself in the unity of the personality, its psychological activity and spirituality, which are closely connected with each other as factors and conditions of organization of effective human life, the conditions and results of which are spiritual values, which ideally determine the direction of knowledge and transformation of external and the inner world

of the individual, turning to the person and his activities and becoming conditions for their continuous development.

Key words: *personality, psychology, methodology, classification of types of egoism, content-frequency antinomy formula of personality, sociogenesis*

Актуальність дослідження. Як засвідчує аналіз наукових джерел, розуміння особистості пов'язане з визначенням самого терміну психології. Проведений нами етимологічний аналіз дозволяє інтерпретувати ключове поняття нашої науки не тільки як "учення про душу", що повторюється вже багато років і переходить із підручника до підручника, але як науку про "душу, дух, одушевлено-одухотворене тіло та Я". Про таке розуміння психології свідчать вже думки Г.В.Ф.Гегеля, сформульовані ним у "Філософській пропедевтиці" на початку XIX століття, коли він розглядав дух саме як предмет психології. А в одному зі своїх листів до Нитхаммера він бачить "психологію більше в якості учення про дух, ніж в якості учення про душу". В контексті ідей Г.В.Ф.Гегеля, а також відповідних міркувань С.Л.Рубінштейна, В.В.Зеньковського, В.Ф.Войно-Ясенецького та інших мислителів, доцільно інтерпретувати значення поняття "психо-лог-і-я" саме через терміни "душа", "дух" (термін "логос" має десятки тлумачень, серед яких фахівці виділяють такі, як "слово", "дух"), "тіло" (душа міститься не тільки у головному мозку як тілесному органі, але і у спинному мозку, утворюючи разом з ним центральну нервову систему, а також – у периферійній нервовій системі, яка пронизує усе тіло майже так само щільно, як капіляри, завдяки чому воно "одушевляється та одухотворюється"!)). Кінцівка "Я" у понятті "психо-лог-і-я" є дуже важливою і означає саме "Я-концепцію", самосвідомість, Его, за допомогою яких рефлексується внутрішній і (через свідомість) зовнішній світ людини.

У такому уточненому значенні поняття "психологія" чітко проглядаються контури особистості – одушевлено-одухотворене тіло (мозок як тілесний орган психіки, психосоматика), душа (психіка як запрограмований навчанням і вихованням мозок), дух (ідеальна продукція роботи душі) і рефлексуюче, усвідомлююче себе "Я".

Відтак, актуальним постає аналіз методологічних аспектів визначення провідних категорій особистості, пов'язаних із людською особистістю, що і постає **метою** статті.

Виклад основного матеріалу.

Конкретизуючи розгляд категорії особистості, звернемося до її визначень у філософії, психології та педагогіці. Нами виявлено в ході пошукової роботи, виконаної під час написання трьох видань посібника "Теорії особистості у вітчизняній..." (2006; 2009; 2015), 48 визначень особистості. Наведемо частину з них в умовному хронологічному порядку, що відповідає датам народження їх авторів.

М.Я.Грот (1852-1899): "Особистістю є не тільки органічна індивідуальність, але і "над-індивідуальне", божественне, творче начало" в

людині... Безпосереднє завдання кожної особистості – створити і підтримати, зберегти або врятувати якомога більше інших життів, хоча б і з пожертвуванням свого власного одиничного життя... Любити, жаліти, пестити, зберігати і рятувати від смерті все живе – ось загальна формула".

С.Л.Рубінштейн (1889-1960): "При поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як воєдино пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні діяння (в ці внутрішні умови включаються і психічні явища – психічні властивості і стани особистості).

Л.С.Виготський (1896-1934): "Особистість... – є поняття соціальне, вона охоплює надприродне, історичне у людині. Вона не є природжена, але виникає внаслідок культурного розвитку, тому "особистість" є поняття історичне. Вона охоплює єдність поведінки, котра вирізняється ознакою оволодіння".

Г.С.Костюк (1899-1982): "Людський індивід стає суспільною істотою, особистістю у міру того, як у нього формується його свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, яка внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь в житті суспільства, виконувати ті чи інші суспільні функції. Від рівня розвитку цих властивостей залежить ступінь його можливої участі у створенні необхідних для суспільства матеріальних і духовних цінностей".

О.М.Леонтьєв (1906-1979): "Дослідження процесу породження і трансформації особистості людини в її діяльності, здійснюваній у конкретних соціальних умовах, і є ключем до її дійсно наукового психологічного розуміння".

К.К.Платонов (1906-1985): "Особистість – це конкретна людина як суб'єкт перетворення світу на основі його пізнання, переживання і ставлення до нього".

Б.Г.Ананьєв (1907-1972): "...Особистість є об'єкт і суб'єкт історичного процесу, об'єкт і суб'єкт суспільних відносин, суб'єкт і об'єкт спілкування, нарешті, що особливо важливо, суб'єкт суспільної поведінки – носій моральної свідомості".

Г.О.Балл (1936-2016): "Особистість – це здатність людини ... бути автономним носієм культури... З огляду на активність... соціальних спільнот і особистостей у культурному просторі, вони постають не просто носіями, а й суб'єктами культури".

В.О.Моляко (1937): "Творча особистість... має психологічну готовність до творчої праці в сучасних умовах, ...самостійно вибирає свої дії і рішення, досягає істотного рівня розумового розвитку та професійної майстерності, здатна до нестандартних дій, усвідомлює свою відповідальність перед собою, колективом і суспільством".

О.М.Ткаченко (1939-1985): "Особистість – це "вершинний" рівень в ієрархічній структурі психіки людини... якісно новий спосіб організації поведінки... високий рівень взаємодії людини зі світом".

І.Д.Бех (1940): "...Розвиненою особистістю може вважатися та, яка досягла найвищого рівня духовного освоєння навколишнього світу. Щоб це сталося, вона на тому ж рівні повинна освоїти і свій внутрішній світ, який часто для неї буває закритим. Тому необхідно формувати у вихованця здатність все більшої відкритості самому собі, а також наближення до істотного в собі"

С.Д.Максименко (1941), **М.В.Папуча** (1954), **К.С.Максименко** (1984): "Особистість – це форма існування психіки людини, яка представляє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, і має свій унікальний і неповторний внутрішній світ".

В.Г.Кремень (1947): "У новій філософії освіти особистість виступає соціокультурною істотою, яка постійно розвивається разом із оточуючою її соціокультурною системою... Особистість – це неповторна – не тільки в межах обмеженого цілого, а й взагалі, в принципі – людська істота, унікальний мікрокосм, ... суб'єкт і носій оновлених духовно-моральних цінностей... Особливе значення має особистісне самоствердження", завданням якого є утворення, "побудова"... цього "унікального людського мікрокосму".

О.В.Вознюк (1958): "Особистість – це божественна за своєю природою трансцендентальна сутність людини і світу, яка проявляється як спочатку задана мета їх еволюції і характеризується рядом діалектично взаємопов'язаних особистісних властивостей, що впливають з процесу трансцендентування людиною основних сторін буття (часу, простору, руху, речовини, поля) і виражаються в її здатності до творчої діяльності, свободи, волевиявлення, самосвідомості, цілепокладання на основі любові...".

О.І.Власова (1960): "Особистість – соціальна форма існування людської психіки, яка формується в умовах соціального життя як її особлива інтегральна властивість, що дозволяє людині продуктивно функціонувати в суспільстві, забезпечуючи її соціальне відтворення і розвиток, а також самореалізацію і подальший розвиток особистості".

Е.О.Помиткін (1967): "Духовно розвинену особистість слід розглядати як суб'єкт життєтворчої активності, спрямованої на усвідомлене самовдосконалення, як носія ідеалів, цінностей і смислів Добра, Краси та Істини, що прагне до гармонізації поведінки і способу життя, збагачення духовних надбань людства результатами власної діяльності".

У ході узагальнення визначень особистості ми звернулися до можливостей контентно-частотного аналізу і синтезу, коли у низці визначень особистості виділяються схожі атрибути, підраховується частота їх вживання, повторення і складається їх рейтинговий ряд. Проведений таким чином аналіз і синтез майже п'яти десятків визначень особистості вітчизняних філософів, психологів і педагогів дозволив побудувати рейтингову атрибутивну формулу особистості, в якій її суттєві властивості розташовані у закономірному порядку убування частоти їх використання вітчизняними

авторами як своєрідними експертами по даній проблемі. Нижче наводяться перші 12 позицій рейтингової **контентно-частотної атрибутивної формули особистості**, в якій після кожного атрибуту у дужках записана частота його наведення у 48 визначеннях особистості:

- 1.Соціальність (37). – 2.Самосвідомість, "Я-концепція" (28). – 3.Творчість (25). – 4.Духовність (24). – 5.Гуманізм (21). – 6.Життєвість (20). – 7.Цінність і самоцінність, честь та гідність (18). – 8.Культурність (16). – 9.Розвинутість (16). – 10.Діяльність (14). – 11.Наявність сукупності, структури специфічних властивостей (14). – 12.Індивідуальність...

Так, на першому місці в цій формулі стоїть така начебто очікувана, але для більшості психологів несподівана властивість, як соціальність. До речі, жодний з декількох десятків опитаних нами професійних психологів і педагогів не сказав, що соціальність є провідним, першочерговим атрибутом особистості (!?). Про соціальність особистості ми ще скажімо далі, а зараз звернемося до другого важливого атрибуту особистості – її самосвідомості, Я-концепції, Его. Високе друге місце цього атрибуту примушує внести деякі уточнення в інтерпретацію категорії особистості. При цьому передусім слід згадати концепцію особистості З.Фрейда, в структурі якої домінує Его. Ми маємо на увазі три рівня запропонованої ним структури особистості: Супер-Его, Его та Ід (тобто інстинктивне Его). Фактично формула особистості має у З.Фрейда відвертий "егоїстичний" характер.

Про це майже в такому ж сенсі сказав у своїй "*Феноменології людини*" П'єр Тейяр де Шарден, наголошуючи на триєдиній властивості свідомості людини, яка намагається "Все частково зосереджувати навколо себе; все більше зосереджуватися в собі; шляхом такого понадзосереджування приєднуватися до усіх інших (егоїстичних – РВ) центрів", що оточують її. В цьому ж плані слід тлумачити уявлення Г.Сельє про егоїстичний альтруїзм та альтруїстичний егоїзм, а також ідеї Г.Айзенка, покладені ним у побудову свого особистісного опитувальника зі шкалами "інтроверсія-екстраверсія", "нейротизм-емоційна стабільність", "правда-неправда".

У відповідності з цими даними, егоїзм слід розглядати не тільки в етичному сенсі і переважно негативно, а як дійсно центральну характеристику особистості. Его дійсно постає в центрі внутрішнього світу особистості, про який так докладно написав у своїй монографії "Внутрішній світ людини та його становлення" (2011) М.В.Папуча. В цьому плані є зрозумілим сформульоване сучасним білоруським психологом Л.Левітом положення про щастя, що включає такі складові, як здоров'я, помірність, особистісна унікальність та розумний егоїзм.

Ми можемо запропонувати певну класифікацію видів егоїзму за підструктурами особистості, що виділені нами у концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості:

інстинктивний (психогенетичний) егоїзм, тілесний (психосоматичний) егоїзм, психофізіологічний егоїзм, розумний (інтелектуальний) егоїзм, компетентний (досвідний, мудрий) егоїзм, самосвідомий егоїзм, відносний характерологічний егоїзм, мотиваційно-смісловий егоїзм, інтерактивний (комунікаційний) егоїзм, альтруїстичний (психосоціальний) егоїзм, духовний егоїзм. Тобто егоїзм має складну структуру і може розвиватися певною мірою та бути діяльним або пасивним. Педагогічне значення цієї класифікації нам уявляється очевидним, оскільки він суттєво змінює акценти у навчанні, вихованні та перевихованні людини...

При уважному "діалектичному" погляді на вказану формулу особистості може бути виявлена ще одна закономірність – в ній майже всі атрибути можуть бути представлені у вигляді антиномічних пар. Тобто додатково виявляється фактор антиномізації зазначених атрибутів, коли особистість висвітлюється через ланцюг протилежних членів атрибутивних пар.

Це відповідає філософсько-психологічному рівню запропонованого нами методологічного простору і часу наукової психології (усього їх сім рівнів – філософсько-психологічний, природничо-науково-психологічний, загально-психологічний, психолого-прикладний, практично-психологічний, онтопсихологічний і академічно-психологічний), на якому зосереджені закони і принципи філософії, що визначають природу психологічних явищ. Зокрема тут містяться закони діалектики, зокрема закон єдності та боротьби (узгодження – за думкою І.А.Зязюна) протилежностей.

Аналізуючи пари антиномій, які характеризуються найбільшим рейтингом у *контентно-частотній антиномічній формулі особистості*, можна припустити, що вони мають статус закономірностей, навіть законів персонології.

Так, за антиномією 1."Соціальність (37) – 12.Індивідуальність (12)" стоїть відоме ще з часів Платона положення про тісний закономірний взаємозв'язок суспільства і людини. Це співвідношення як основоположне відмічалось пізніше, приміром, в кінці XIX століття – М.П.Драгомановим, який стверджував, що людина, як найвища цінність, є основою основ суспільства. На початку XX столітті В.М.Бехтерев стверджував, що умовою розвитку і здоров'я особистості є розвинуте суспільство і навпаки.

Пізніше А.С.Макаренко зреалізував у своїй соціально-педагогічній системі як закон ідею тісного взаємозв'язку між розвинутим колективом і розвитком культурної особистості учня, що стало умовою перевиховання асоціального типу особистості безпритульних дітей, які вилучалися часто із угруповань злочинного типу.

У другій половині XX століття американський психіатр і педагог У.Глассер показав, як майже на такому ж контингенті девіантних учнів діють соціокультурні методи в його психотерапії реальністю і педагогіці класних зборів.

У цей же час Л.С.Виготський формулює основні закони своєї культурно-історичної теорії, що подаються нами у діалектизованій формі –

соціогенезу (соціалізації)-індивідуалізації, інтеріоризації-екстеріоризації, ідентичності індивідуальної поведінки особистості її соціальній поведінці, опосередкування-розопосередкування. Ці закони Л.С.Виготського можна, на наше переконання, узагальнити і об'єднати в один мега-закон, який пропонується назвати законом ідентичності розвитку та взаємодії суспільства і особистості. Цей закон пояснює, як закономірні, протилежні явища розвитку і здійснення суспільно-особистісного буття. З одного боку, це вершинні культурно-історичні цивілізаційні підйоми розвинутих суспільств і особистостей в їх взаємозв'язку, а з іншого – падіння деяких субкультурних груп і девіантних осіб.

Прикладом перших можна вважати демократичне громадянське суспільство і особистість громадянина у розвинутих західних країнах, зокрема в Євросоюзі, куди прямує Україна. А прикладом іншого типу – релігійні секти, антисоціальні, кримінальні групи та їх члени. Цікаво, що цей закон ідентичності розвитку та взаємодії суспільства і особистості має своєрідне опосередковане "паспортне" вираження у повному імені особистості (ПІБ...), яке включає в себе власне ім'я (Я), по-батькові (сім'я), прізвище (плем'я), громад-Я-нство, цивілізаці-Я, в якому особистість з її Я генетично включається з моменту свого народженн-Я в біографічно-історичний час існування свого народу і людства...

В методологічному плані особистість та її діяльність, що є найскладнішими у світі утвореннями, можна розуміти, використовуючи слушне вираження Станіслава Лема (1968), як багатовимірну, системну "суму технологій", як психологічну супер-мега-методичну інструментальну поліопосередковану систему систем. При цьому слід завжди тримати у полі зору ту обставину, що вказана суперздатність сучасної особистості включена у масштабні глобальні соціальні системи (ООН, ЮНЕСКО, міжнародні та національні угруповання, військові союзи, громадянське суспільство, субкультурні групи, злочинні об'єднання тощо), економічні (міжнародні торговельні, фінансові та інші відношення), соціотехнічні (космічні, авіаційні, транспортні, енергетичні, інформаційні тощо) і науково-технологічні (згадаємо *Силіконову долину* в США, технологічні парки в інших країнах тощо) і подібні системи, та, що дуже важливо – зворотнім чином детермінується ними. В даному контексті ця внутрішня методологічна психологічна здатність особистості з її мотивами, предметами, цілями, методами, продуктами, емотивами набуває величезної трансформаційної, трансцендентальної сили, котра може викликати доленосні, як позитивні, так і негативні, наслідки для людства і окремої людини.

У зв'язку з цим, значно більшої уваги вчених заслуговує феномен психологічної діяльності особистості, її все краще усвідомлюваний вплив на інші види предметної діяльності, в цілому – на життєдіяльність людини. При цьому слід вирізняти, услід за відомими вітчизняними психологами, поняття психічної (власне душевної) та психологічної (рефлексивно-тілесно-душевно-духовної) діяльності.

Для такого розрізнення ключовою є думка Г.С.Костюка про те, що всі види людської діяльності здійснюються через психіку людини, а фактично – через психологічну діяльність. Зазначимо, що це підтверджують відповідні ідеї С.Л.Рубінштейна, О.Р.Лурії, Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, К.К.Платонова, Г.О.Балла, Н.Ф.Талізіної, І.Д.Беха, С.Д.Максименка, П.О.Гончарука, Я.Л.Коломінського, М.В.Папучі, В.Г.Панка, О.В.Вознюка, Е.О.Помиткіна тощо. Зараз можна уявити загальну структуру психологічної діяльності як таку, що інтегративно включає наступні компоненти: потребнісно-мотиваційний (мотив) – інформаційно-пізнавальний (предмет) – цілеформувальний (ціль, мета) – операційно-результативний (метод досягнення результату) – емоційно-почуттєвий (емотив споживання соціально-економічно визначеного продукту).

За таких умов слід пам'ятати фундаментальне положення О.М.Леонтьєва про ідентичність зовнішньої та внутрішньої діяльності особистості. Звичайно, що психологічна діяльність набуває своїх все більш змістовних зовнішніх формальних і внутрішніх інтимних ознак у працівників психологічної служби системи освіти та різних галузей народного господарства. Вона має справу з універсальними, притаманними і професії психолога, і побутовій активності кожної людини психологічними категоріями мотиву, предмету, мети, методів (досягнення результату), емотивів (споживання продукту).

Разом з тим, так би мовити в чистому вигляді, психологічна діяльність представлена у внутрішньому плані діяльності, про який у свій час говорив Я.О.Пономарьов.

Одним з прикладів психологічної діяльності є, на наш погляд, так званий розумовий експеримент, коли всі складові діяльності особистості (мотив-предмет-мета-метод-емотив) мають суто ідеальний, образно-поняттєвий, духовний характер, максимально звільнений від тягара косної матерії і визначений самоактуалізацією глибинних особистісних ресурсів... У внутрішньому плані, як своїй купелі, психологічна діяльність характеризується високим ступенем суб'єктності, особистісної рефлексивної активності, свободи, інтимності, у порівнянні з об'єктністю реактивної, більш соціально нормованої поведінки. При цьому внутрішня психологічна діяльність як більш вільна та інтимна, ніж зовнішня предметна і соціально нормована діяльність, може бути по-різному конгруентна їй за своїм мотивом, предметом, метою, методом та емотивом.

Велике значення має психологічна діяльність для підвищення ефективності інших видів предметної діяльності. Є підстави для припущення, що здійснення психологічної діяльності як внутрішньої повинно передувати виконанню особистістю зовнішньої предметної діяльності і включатися в неї як каталізуючий, модифікуючий фактор! Через психологічну діяльність людина начебто "передготовлюється", налаштовується на звершення вищих творчих діянь – подібно тривалій (протягом цілого року) психологічній, духовній підготовці Андрія Рубльова до створення ікони Святої Трійці...

Компоненти психологічної діяльності: мотив – предмет – мета – метод (досягнення результат) – емотив (споживання виробленого у соціально-економічних умовах продукту), – виступають в такому випадку як певна матриця, як внутрішній рефлексивний алгоритм синтезу спільного виконання загальної психологічної і конкретної предметної, приміром педагогічної, економічної, політичної, наукової, технічної тощо діяльності особистості. Звичайно, що проблема розуміння сутності психологічної діяльності має свої численні аспекти, скажімо, антиномічні. Тому можна вивчати в неї такі сторони, як "суб'єктність-об'єктність", "внутрішнє-зовнішнє", "універсальне-спеціальне", "інтраверсія-екстраверсія", "інтеріоризація-екстеріоризація" тощо. Психологічна діяльність у своєму розвитку та функціонування зворотнім шляхом стимулюється і визначається іншими предметними, професійними видами діяльності особистості.

Велике методологічне значення має психологічна діяльність для педагогіки, адже логічно припустити, що її формування і здійснення має передувати предметному, профільному навчанню і вихованню особистості, або включатися в їх перебіг як організуючий, модифікуючий, каталізуючий фактор. Але вона важлива не тільки для педагогіки, де вже визнаний, і не тільки формально, статус психолого-педагогічної діяльності, але і для соціології (соціально-психологічна діяльність), політики (політико-психологічна діяльність), економіки (економіко-психологічна діяльність) та інших сфер праці людини. Більш того, розвинена психологічна діяльність часто виступає як самодостатня основа виконання будь-якої іншої предметної діяльності особистості і тоді психологічно талановитій людині навіть ніби і не потрібно отримувати додаткову професійну підготовку у виші, як це продемонстрував Б.Гейтс, один із найбагатших у світі людей, який не має вищої освіти. До речі, так думають, як це не парадоксально, деякі випускники вузів, котрі, як нам неодноразово довелось чути від них, вважали зайвим для себе цей вид освіти... Насправді ж вища освіта сприяє, на наш погляд, вершинному розвитку психологічної діяльності, а через це – і особистості. В цьому контексті зрозумілий інтерес до психології геніальних вчених, представників природничих і технічних наук. Так, відомі психологічні твори одного з фундаторів космонавтики К.Ціолковського та представників інших природничих наук. Нашою наукою дуже цікавився А.Ейнштейн, який був знайомий і спілкувався з видатними психологами.

Проте, слід відмітити, що до наведених вище позитивних прикладів можна додати й негативні, коли, наприклад, люди буквально в чині "ефрейтора" командували маршалами, фатально, демонічно очолюючи, організовуючи суспільне зло і топлячи світ у крові.

Зазначені вище міркування свідчать про те, що наукова психологія вже підійшла до того порогу, а в деяких випадках вже і переступила через нього (як це сталося, скажімо, в середині минулого століття в атомній фізиці), коли ось-ось буде розрахована критична маса того особистісно-діяльнісного психологічного методологічного "концентрату", котрий вже неодноразово,

начебто спонтанно, вибухав у цивілізаційному розвитку – як у вигляді геніальних наукових відкриттів і технічних винаходів, так і у формі згубних світових катастроф, регіональних терористичних війн, криз, конфліктів. Тому так важлива і необхідна наукова і суспільна увага до росту цього значною мірою непередбачуваного суб'єктно-діяльнісного, соціально-психолого-індивідуального та розвивального методологічного потенціалу особистості, до життєвої соціальної долі особистості як соціокультурно детермінованого і водночас індивідуально визначаючого життя феномену цивілізації, котрий може призвести і до її безмежного благополуччя, і до ще небаченого за своїм масштабом зла і загибелі.

У зв'язку зі сказаним вище, вважаємо актуальним розгляд особистості та її діяльності в контексті проблеми духовності. У цьому плані треба звернути увагу на фундаментальне положення С.Л.Рубінштейна про те, що духовність породжується психологічною діяльністю особистості як її результат и сама породжує особистість, насичує її діяльність духовними психологічними ресурсами як ключовими цінностями людства. Тому особистість потребує, зокрема бережного, професійного ставлення до своєї соціальної цінності та індивідуальної самоцінності, до своєї честі та гідності з боку суспільства, психологів та оточуючих її людей.

У своїй монографії "Буття і свідомість" (1957) С.Л.Рубінштейн підкреслює своє розуміння духовного як ідеального "результативного вираження психічної (психологічної – Р.В.) діяльності". Він пише, зокрема, що *"...ідеальним є результативне вираження психічної діяльності – образ, ідея, особливо коли, об'єктивовані у слові, вони виступають як відносно відокремлені від психічної діяльності. Психічна діяльність ідеальна, оскільки вона духовна, тобто оскільки вона увібрала в себе визначений ідейний зміст"*. Цілковито зрозуміло, що ідеальні результати психологічної діяльності (образи, ідеї, почуття, об'єктивовані у слові) стають унікальними духовними засобами особистості, її духовними цінностями. Саме психологічне виробництво духовних цінностей як засобів є вихідним у розумінні матеріального виробництва. Заслужовують на увагу також погляди В.П.Зінченка на інтегративну роль "духовних прошарків свідомості", завдяки якому відбувається "взаємодія Я – Ти (Інший)" [2006]. Як ідеальні засоби, в тому числі і як ідеали, вони стають вихідними умовами, власне духовними передумовами неперервного розвитку і функціонування особистості, самоактуалізації її вищих психологічних функцій.

Разом з тим, кожна особистість, а особистість психолога перш за все, постає у своїй психологічній діяльності перед вибором між позитивними і негативними духовними цінностями як певними ідеальними "шляхами до розуміння і створення людини", її внутрішнього і зовнішнього світу.

З точки зору переважання в науковій психології гуманістичних тенденцій, необхідності психологічного захисту, допомоги особистості, забезпечення її здоров'я, розвитку, ефективної праці, життєвого успіху у професійній, теоретичній і практичній, діяльності, громадянській поведінці, психолог зобов'язаний робити вибір на користь таких позитивних базових духовних, тобто художніх, релігійних (які значною мірою вже стали для багатьох життєвими!) і наукових, духовних цінностей, як **Світогляд, Життя, Людина, Віра, Надія, Любов, Добро, Краса, Істина**. І має протидіяти наявним у нього засобами функціонуванню негативних цінностей – пітьмі, смерті, варварству, зневір'ю, відчаю, ненависті, злу, потворності, брехні.

Вказані духовні цінності, накопичувані особистістю, усвідомлювані нею як власні особистісні смисли, відіграють роль вихідних установок, сенсів, ідеалів, мотиваційних комплексів, які визначають духовний контекст, фон, з якого впливають і на якому розгортаються всі стадії виконання самої психологічної і конкретних видів предметної професійної діяльності та громадянської поведінки.

За такого розгляду особистість опиняється кожного разу в епіцентрі вибору між позитивними і негативними духовними цінностями, що методологічно визначають "шляхи" її життєдіяльності і громадянської поведінки. З точки зору гуманістичної психології професійний психолог звичайно робить вибір на користь таких позитивних духовних, тобто естетичних, релігійних і наукових, цінностей, як:

Світогляд – Життя – Людина – Віра – Надія – Любов – Добро – Краса – Істина

та протидіє наявним в нього засобами негативним цінностям, таким як:

темрява – смерть – нелюдь – зневір'я – відчай – ненависть – зло – потворність – обман

Між зазначеними рядами позитивних і негативних духовних цінностей можуть встановлюватися, на нашу думку, три основні види взаємостосунків (насправді ж їх значно більше).

За першого, коли негативні цінності домінують над позитивними, духовна ситуація у суспільстві та внутрішньому світі особистості можуть бути охарактеризовані як варварство. Дві світові війни, криваві революції та масові терористичні атаки у попередньому та нинішньому століттях, гострі міжособистісні конфлікти у суспільстві, проблеми окремої особистості, суїциди та правопорушення – лише найбільш помітні для свідомості людини прояви такого варварства.

Коли ж між цими двома протилежними рядами духовних цінностей особистість встановлює паритет, то можна говорити про її цинізм, про цинізм

суспільства та людської цивілізації. І прояви цинізму, так само як і варварству, численні та здаються нездоланими. Домінування позитивних духовних цінностей над негативними, переважання гуманістичної духовної альтернативи характеризує гуманізм особистості, людського співтовариства, що має бути характерним саме для гуманістичної наукової психології, для особистості і психологічної діяльності як її основи.

Висновки та перспективи дослідження. Підсумовуючи зазначене вище, слід констатувати закономірну тенденцію, що виявляється в єдності особистості, її психологічної діяльності та духовності, які тісно пов'язані між собою як чинники і умови організації ефективної життєдіяльності людини, умовами і результатами якої є духовні цінності, котрі ідеально визначають напрямок пізнання та перетворення зовнішнього і внутрішнього світу особистості, обертаючись на особистість та її діяльність і стаючи умовами їх неперервного розвитку.

Відтак, ми торкнулися лише частини методологічних аспектів розуміння особистості, її психологічної діяльності, духовних результатів цієї діяльності як передумов життєдіяльності, професійної діяльності і громадянської поведінки у суспільстві, знання яких важливе в наш час, коли Україна стикається з суровими викликами і потребує психологічної допомоги у подоланні гострих проблем на шляху до добробуту і процвітання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография. – Житомир: Рута, 2016. – 622 с.
<http://www.klex.ru/l4c>
4. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
5. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е видання. – К.: Знання України, 2010. – 520 с.
6. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості: Підручник / За ред. Максименка С.Д. – К.: Видавництво ТОВ "КММ", 2007. – 296 с.
7. Моргун В.Ф. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический указатель с 1984 по 1988 год. – Полтава, 1989. – 56 с.
8. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія – К.: Наш час, 2007. – 280 с.
9. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
10. Рыбалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015 – 872 с.

АНДРАГОГІЧНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ, РЕАЛІЗОВАНІ У ДІЯЛЬНОСТІ ЖИТОМИРСЬКОЇ НАУКОВОЇ ШКОЛИ

У статті наголошується на важливості освіти дорослих в умовах ціложиттєвого навчання; розкривається роль методу моделювання, який сприяє систематизації знань про досліджуваний об'єкт. Обґрунтовано андрагогічну модель навчання та виявлено головну її відмінність від педагогічної, яка розглядає дорослих в якості суб'єктів освіти. Представлено і проаналізовано андрагогічні моделі професійно-педагогічної освіти.

Ключові слова: освіта дорослих, модель, моделювання, андрагогічна модель навчання, професійно-педагогічна освіта.

В статье подчеркивается важность образования взрослых в условиях непрерывного обучения; раскрывается роль метода моделирования, который способствует систематизации знаний об исследуемом объекте. Обоснованно андрагогический модель обучения и выявлены главную ее отличие от педагогической, которая рассматривает взрослых в качестве субъектов образования. Представлены и проанализированы андрагогические модели профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: образование взрослых, модель, моделирование, андрагогический модель обучения, профессионально-педагогическое образование.

The article emphasizes the importance of adult education in conditions of lifelong learning; reveals the role of the simulation method, which helps to systematize knowledge about the object being studied. The andragogical model of education was substantiated and its main difference from pedagogical, which considers adults as subjects of education is revealed. The andragogical models of vocational-pedagogical education are presented and analyzed. The study does not exhaust all aspects of the problem. Further scientific researches can be considered: substantiation of ways of integration of the national adult education system into the European educational system; ensuring academic mobility of students; development of variational models and technologies for vocational training of andragogs in higher education institutions.

Key words: adult education, model, modeling, andagogical model of education, vocational and pedagogical education.

Вступ. Глобалізаційні процеси у світі на початку ХХІ ст., соціально-економічні трансформації, що відбуваються нині в українському суспільстві, розвиток ринкових відносин, прискорення науково-технічного прогресу вимагають розробки андрагогічних засад неперервного оновлення знань, необхідних для успішного професійного та особистісного розвитку фахівця.

Здійснюється перехід від "освіти на все життя" до "освіти впродовж життя". Тому актуалізується проблема розробки андрагогічної моделі навчання дорослої людини, яка будується на андрагогічних принципах, що становлять теоретичні засади освіти дорослих.

Для організації, вивчення та вдосконалення професійно-педагогічної освіти з метою отримання нового знання, цілісної інформації про досліджуваний об'єкт було обрано метод моделювання, який в останні роки широко використовується в багатьох галузях науки, в тому числі андрагогії. Наукове обґрунтування методу моделювання представлено у працях В. Афанасьєва, В. Венікова, Б. Глінського, І. Новика, В. Штоффа [Афанасьєв, 1982; Веніков, 1984; Глинский, Грязнов, Дынин, Никитин, 1965; Новик, 1965; Штофф, 1966] та ін.

Визначений метод наукового пізнання висвітлено у роботах відомих педагогів [Архангельский, 1980; Дахин, 2003; Зотов, 1973; Конаржевский, 1986; Кузьмина, 1970; 2012, Новиков, 2001; Шапран, 2015] має інтегративний характер, що дає змогу об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні. У цілому моделювання визначається як метод опосередкованого пізнання, при якому для отримання інформації про досліджуваний об'єкт, явище чи систему досліджується допоміжний абстрактний об'єкт або структура, які мають певну відповідність з реальними явищами і замінюють оригінали в отриманні узагальнених знань.

Не зважаючи на достатньо широку репрезентативність наукових праць в окресленому напрямі, спостерігається деяка обмеженість у дослідженні андрагогічної моделі навчання в системі професійно-педагогічної освіти. Виникає потреба у більш детальному розгляді визначеної проблематики, що спонукає до теоретичного обґрунтування зазначених проблем..

Мета дослідження: проаналізувати андрагогічні моделі професійної підготовки педагогів, що розроблені та обґрунтовані у межах 30-річної діяльності Житомирської наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів".

1. Моделювання педагогічних систем, процесів, явищ.

На сучасному етапі метод моделювання використовується в багатьох дослідженнях, які пов'язані з вивченням проблем вищої школи [Гура, 2008; Демченко, 2005; Капченко, 2002; Ліпіна, 2005; Міщенко, 2004; Степашко, 2004]. На думку Т. Ліпіної, можна виділити два типи моделей: перший вид – модель – зразок, стандарт, еталон, який вбирає в себе систему ознак, зв'язків, що притаманні ідеальному образу; другий вид – модель – структура, дія, механізм, що забезпечує функціонування й розвиток процесу, який формується [Ліпіна, 2005, с.103-121].

Специфічними особливостями моделювання як методу є цілісність вивчення процесу, що дозволяє виокремити не тільки його складники, але й зв'язки між ними. Ще однією особливістю методу моделювання є можливість вивчення процесу до його реалізації. Моделювання, з погляду П. Образцова, розглядається як метод опосередкованого вивчення об'єкта, у процесі якого

досліджується чи засвоюється не сам об'єкт дослідження, а деяка проміжна модель, спеціально створена для цього. Модель при моделюванні є об'єктом, який має подібність у деяких відношеннях з прототипом і служить засобом описування та (або) пояснення, та (або) прогнозування поведінки прототипу. На цю особливість методу моделювання вказує і С. Гончаренко: "сутність моделювання полягає у встановленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал)". Модель постає як допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення. Модель може сприяти і конструюванню нового, ще невідомого практиці. У такому випадку дослідник, виявивши характерні риси існуючих явищ, процесів педагогічної практики, починає пошук нового з їх компоновки, поєднання, моделює принципово новий стан об'єкта вивчення" [Гончаренко, 2008, с.119-120].

З погляду дослідників Б. Кузьменка та О. Чайковської, "моделювання – це одна з основних категорій пізнання. На ідеї моделювання базується будь-який метод наукового дослідження, як теоретичний (коли використовуються абстрактні моделі), так і експериментальний (що використовує предметні моделі)" [Кузьменко, Чайковська, 2008, с.12]. Отже, процес моделювання передбачає такі складники: суб'єкта, який досліджує закономірності предметів або процесів природи, суспільства, мислення (дослідник); об'єкта дослідження (професійно-педагогічна освіта); моделі, яка опосередковано характеризує відношення між суб'єктом пізнання і об'єктом, якого пізнають.

2. Особливості андрагогічної моделі навчання. У межах Житомирської наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів", науковці досліджують різні аспекти побудови андрагогічної моделі навчання в умовах неперервної освіти [О. Антонова, 2018, С. Вітвицька, 2017; О. Вознюк, 2017; О. Дубасенюк, 2018; Н. Сидорчук, 2016; Т. Шанскова, 2015; Н. Якса, 2009]. Проведені дослідження спираються на досвід освіти дорослих, накопичений світовою наукою. На думку зарубіжних і вітчизняних учених М. Ноулза, 1980; Р. Сміта, П. Джарвіса, 2004; Ю. Кулюткіна, 1985; С. Змієвої, 2000; О. Аніщенко, 2012; С. Зінченко, 2012; Л. Лук'янової, 2017; О. Огієнко, 2017; Л. Сігасової, 2010; та ін., андрагогічна модель навчання – це організація діяльності педагога й учня (студента), що ґрунтується на концептуальних положеннях, які відображають основні ідеї продуктивного підходу [Кулюткін, 1985; Освіта дорослих, 2012].

Андрагогічна модель навчання має свої особливості:

1. Учні/студентів належить провідна роль у процесі навчання, тобто він постає як суб'єкт навчання.

2. Дорослий, який навчається (студент – майбутній фахівець визначає себе як особистість, що прагне до самореалізації, до самостійності, до самоуправління й усвідомлює себе здатним до цього.

3. Майбутній фахівець наділений певним життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, що може бути використаний як важливе

джерело навчання.

4. Студент здобуває освіту для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної життєвої мети.

5. Майбутній фахівець розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання вмінь, навичок, знань і якостей.

6. Навчальна діяльність дорослого, який навчається, значною мірою детермінується тимчасовими, просторовими, професійними, соціальними чинниками, що або обмежують, або сприяють процесові навчання.

7. Процес навчання майбутнього фахівця організований у вигляді спільної діяльності педагога і студента на етапах: планування, реалізації, оцінювання, корекції.

Таблиця 1.

Андрагогічна модель навчання

Соціально-психологічна установка учнів (студентів)	Характер установки	Діяльнісній ролі учнів (студентів)	Діяльнісній ролі педагога	Характер організації процесу навчання
Самосвідомість	Прагнення до самостійності, незалежності, самоуправління	Самостійний пошук інформації; активна, провідна роль у визначенні параметрів навчального процесу	Надання допомоги у визначенні параметрів навчального процесу і пошуку інформації	Самостійне визначення параметрів навчання і формування знань, умінь і навичок
Досвід	Наявність значного обсягу життєвого (побутового, соціального, професійного) досвіду	Важлива роль досвіду: використання його в якості одного з джерел навчання	Надання допомоги у виявленні досвіду учнів (студентів) і його використанні в процесі навчання	Індивідуалізація навчання, що переслідує конкретні індивідуальні цілі навчання
Готовність до навчання (мотивація) і мета навчання	Визначається необхідністю вирішити життєво важливу проблему; висока мотивація	Провідна роль у формуванні мотивації і визначенні мети навчання	Надання допомоги у виявленні освітніх потреб і визначенні мети навчання	Індивідуалізація навчання, що переслідує загальні, уніфіковані цілі
Використання отриманих ЗУНів	Негайне, невідкладне, з метою вирішення життєво важливої проблеми	Формування ЗУНів, необхідних для вирішення життєво важливої проблеми	Надання допомоги в доборі змісту навчання	Навчання за міждисциплінарними модулями (блоками)
Участь у процесі навчання	Активна	Активна участь на всіх етапах процесу навчання	Організація спільної діяльності щодо побудови процесу навчання	Спільна діяльність учнів (студентів) і педагога щодо організації процесу навчання

Відтак, виявлено головну відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної, яка полягає в тому, що в ній учень/студент активно і реально бере участь в організації процесу навчання. Виходячи з основних концептуальних положень, що розроблено дослідниками наукової школи з опорою на світовий та вітчизняний досвід, Н. Яксою представлено андрагогічну модель навчання [Якса, 2009; с. 392] (таблиця 1).

При цьому було враховано соціально-психологічні установки учнів/студентів: самосвідомість, досвід, готовність до навчання (мотивація) і мету навчання, використання отриманих знань, умінь, навичок, участь у процесі навчання. Н.Якса виділяє такі показники:

характер установки (прагнення до самостійності, незалежності, самоуправління; наявність значного обсягу життєвого, а саме побутового, соціального, професійного досвіду; необхідність вирішити життєво важливу проблему, висока мотивація; невідкладне вирішення життєво важливої проблеми; активна позиція;

діяльнісні й рольові установки учнів/студентів (самостійний пошук інформації; активна, провідна роль у визначенні параметрів навчального процесу; важлива роль досвіду: використання його в якості одного з джерел навчання; провідна роль у формуванні мотивації і визначенні мети навчання; формування знань, умінь та навичок, необхідних для вирішення життєво важливої проблеми, активна участь на всіх етапах процесу навчання;

діяльнісні й рольові характеристики педагога (надання допомоги у визначенні параметрів навчального процесу і пошуку інформації, у виявленні досвіду учнів (студентів) і його використанні в процесі навчання, допомога у виявленні освітніх потреб і визначенні мети навчання, допомога у доборі змісту навчання, організації спільної діяльності щодо побудови процесу навчання);

характер організації процесу навчання (самостійне визначення параметрів навчання і формування знань, умінь і навичок, індивідуалізація навчання, що передбачає конкретні індивідуальні цілі навчання; навчання за міждисциплінарними модулями /блоками; спільна діяльність учнів/студентів і педагога щодо організації процесу навчання) [Якса, 2009]. Як видно, усі представлені вище положення, що характеризують андрагогічну модель навчання, можуть бути використанні як для підготовки майбутніх педагогів, так і до навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації.

3. Системні андрагогічні дослідження у межах наукової школи. У визначеному напрямку науковцями школи здійснено також комплексні андрагогічні розвідки, що знайшли відображення у низці колективних монографій "Професійно-педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку" (Житомир, 2006, 2008), "Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання" (Житомир, 2016), "Професійна освіта: андрагогічний підхід" (Житомир, 2018), а також результати дослідження представлено у науковому часопису "Андрагогічний вісник". Дослідниками розроблено різноманітні андрагогічні моделі навчання: модель

системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті вимог єдиного європейського освітнього простору [Сидорчук, 2008]; концепцію неперервної освіти як системи взаємопов'язаних компонентів (цілепокладання, прогнозування і планування потреби в педагогічних кадрах) [Вітвицька, 2012, 2018]; досліджено феномен обдарованості дорослих, який передбачає розвинену пізнавальну мотивацію, інтелектуальний розвиток, здатність до креативності [Антонова, 2018], особливості професійної діяльності викладача вищої школи у контексті сучасних викликів та окреслено проблеми змісту їх підготовки [Дубасенюк, 2017, 2018]; модель професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дошкільниками [Зданевич, 2014] та ін. Упроваджено практико-орієнтований підхід у процесі вивчення курсів "Андрагогіка", "Основи андрагогіки та акмеології", "Актуальні проблеми професійної освіти", "Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця", "Педагогіка вищої школи" та інших педагогічних дисциплін.

4. Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти. З метою більш детального аналізу результату дослідження у визначеному напрямі представимо науковий доробок Т. Шанскової, яка у процесі дослідження теоретичних і методичних засад професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти розробила відповідну авторську андрагогічну модель. Запропонована модель спрямована на реалізацію соціального замовлення на фахівця гуманітарного психолого-педагогічного профілю, що складається з теоретико-методологічного, методичного, технологічного та результативного блоків.

Теоретико-методологічний блок ґрунтується на різних рівнях методології: загальнофілософській (філософія гуманізму, гуманістичний підхід); загальнонауковій (історико-педагогічний, системний, синергетичний підходи); конкретно-науковій (андрагогічний, аксіологічний, акмеологічний підходи). Було враховано *сучасні світові тенденції в освіті дорослих*: глобалізація; інтеграція, неперервність; гарантія права на освіту; міжнародне співробітництво; розвиток неформальної освіти дорослих; упровадження інформаційних технологій; соціальний захист населення; освіта людей "третього віку". Обґрунтовано відповідні *принципи освіти дорослих*: самостійності навчання; спільної діяльності; опори на досвід дорослих; індивідуалізації навчання; системності навчання; контекстності навчання; актуалізації результатів навчання; елективності; розвитку освітніх потреб; єдності із середовищем; відкритості освітнього простору.

Методичний блок вміщує необхідний зміст освіти дорослих: дисципліни соціально-гуманітарного, природничо-наукового та професійної практичної підготовки; *форми навчання*: лекції, практичні заняття, самостійна робота, практика, консультації, курсові, дипломні проекти; *методи навчання*: бесіди, тренінги, професійно-орієнтовані ситуації, ділові та рольові ігри, дискусія, кейс-метод, портфоліо, "мозковий штурм", модерація;

засоби навчання: друковані засоби навчання: підручники, навчально-методичні посібники; комп'ютерні: електронний бібліотечний каталог, підручники, посібники тощо.

Технологічний блок. Андрагогічна технологія професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю включає наступні етапи: цільовий, адаптаційно-діагностичний, реалізаційний, корекційний, результативно-рефлексивний.

Результативний блок передбачає наступні *компоненти готовності*: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний; *критерії готовності*: аксіологічний, знаннєвий, практичний, рефлексивний; власне *результат*: сформована готовність учителя української та іноземної мови та літератури, історії, початкових класів, психолога, соціального педагога до професійної діяльності.

Дослідником окреслено структуру концептуальної моделі, що визначається методологічною базою та логікою дослідження. Обґрунтовані методологічні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю умовах другої вищої освіти дозволяють застосовувати різномірневу методологію її розгляду. Т. Шансковою (2015) послідовно проаналізовано особливості кожного представленого блоку. Охарактеризуємо більш детально представлену модель.

Теоретико-методологічний блок андрагогічної моделі є відображенням концептуальних засад професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що забезпечує методологічне й теоретичне обґрунтування та практичну реалізацію освітньої діяльності факультетів післядипломної освіти, центрів перепідготовки фахівців у ВНЗ, базується на діалектиці загального, особливого, одиничного з урахуванням основних змістово-поняттєвих категорій – "освіта дорослих", "неперервна освіта", "друга вища освіта", "вища освіта гуманітарного профілю". Автором доведено, що їх взаємозв'язок детерміновано специфікою навчання дорослої людини відповідно до її віку, освітніх та життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки і фізіології, уміння пристосуватися до суспільних перетворень, готовність до змін, здатність навчатися впродовж життя. Отже, модель побудовано на основі інтеграції принципів навчання дорослих, неперервної освіти та професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю.

Методичний блок андрагогічної моделі вміщує розроблений науковцем навчально-методичний комплекс професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю, що являє собою сукупність нормативної, організаційної та навчально-методичної документації, об'єднаних єдиною методологією та організацією процесу викладання. Розкрито зміст професійної підготовки, що включає в себе дисципліни соціально-гуманітарної, природничо-наукової та професійної практичної підготовки, які оптимально поєднані в навчальних планах. Важливо зазначити, що методика професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю передбачає

застосування як традиційних форм та методів навчання (лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, практика, консультації, курсові та кваліфікаційні роботи, розв'язання педагогічних, професійно орієнтованих педагогічних задач та вирішення творчих завдань), так й інноваційних (тренінги, ділові та рольові ігри, кейс-метод, портфоліо, "мозковий штурм", модерація). Окреслена методика має андрагогічне спрямування й охоплює засоби навчання (підручники, навчально-методичні посібники, комп'ютерні – електронний бібліотечний каталог, електронні підручники, посібники тощо).

У *технологічному* блоці моделі Т. Шансковою (2015) представлена андрагогічна технологія професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та алгоритм її впровадження відповідно до цільового, адаптаційно-діагностичного, реалізаційного, корекційного та рефлексивно-результативного етапів. Розроблена технологія ґрунтується на таких принципах, як контекстність, урахування життєвого та професійного досвіду, системність, диференціація й індивідуалізація навчання, актуалізація результатів навчання, елективність та спрямованість на особистісний розвиток.

Результативний блок моделі, з погляду науковця, має вміщувати результат професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, яким визначено сформовану готовність учителя української та іноземної мови, літератури, історії, початкових класів, психолога та соціального педагога до професійної діяльності. Т. Шансковою також обґрунтовано структуру досліджуваної готовності, яка передбачає наявність наступних компонентів, як ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісний, відповідні критерії (аксіологічний, знаннєвий, практичний, рефлексивний), а також рівні готовності студентів гуманітарного профілю до професійної діяльності (низький, середній, достатній, високий).

Результати експериментального дослідження Т. Шанскової (2015) засвідчили суттєве зростання показників професійної готовності фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в експериментальних групах порівняно з контрольними за допомогою використання методів статистичного аналізу, зокрема F^* критерію кутового перетворення Фішера. Зросли показники ціле-мотиваційної сфери, сформованості професійно значущих знань та груп умінь, особистісних рис учителів, психологів та соціальних педагогів, що свідчить про ефективність розробленої андрагогічної моделі.

Висновки. Таким чином, упровадження методу моделювання до професійної підготовки майбутніх педагогів дає позитивні результати. Розроблено та реалізовано андрагогічну модель навчання в системі освіти дорослих. Виявлено головну відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної, яка полягає в тому, що в ній учень/студент постає як суб'єкт освітнього процесу. Проаналізовано соціально-психологічні установки учнів/студентів: самосвідомість, досвід, готовність до навчання (мотивація) і

мету навчання, використання отриманих знань, умінь, навичок, участь у процесі навчання. Визначено діяльнісні й рольові установки учнів/студентів та педагогів, специфіку організації процесу навчання, що передбачає самостійне визначення параметрів навчання і формування знань, умінь і навичок, побудову індивідуальної траєкторії навчання. Розроблені андрагогічні моделі професійно-педагогічної освіти вміщують основні концептуальні засади: теоретико-методологічний, методичний, технологічний та результативний блоки, що спрямовано на реалізацію соціального замовлення на сучасного фахівця гуманітарного психолого-педагогічного профілю

Перспективи дослідження. Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. До подальших наукових пошуків можна віднести: обґрунтування шляхів інтеграції вітчизняної системи освіти дорослих в Європейську освітню систему; забезпечення академічної мобільності студентів; розробку варіативних моделей та технологій професійної підготовки андрагогів у закладах вищої освіти. Крім того передбачається розробка наукових проектів які б сприяли збалансованому (усталеному) розвитку освіти дорослих упродовж життя як чинника формування громадського суспільства в Україні шляхом створення системи підготовки та сертифікації професіоналів з освіти дорослих на основі європейського досвіду. З цією метою вітчизняними науковцями розробляється базова навчальна програма для підготовки тренерів з освіти дорослих національного рівня відповідно до міжнародних стандартів освіти дорослих і національного освітнього стандарту. Розглядається також можливість створення галузевих навчальних програм освіти дорослих на базі навчальної програми тренерів для тренерів з освіти дорослих. Передбачено розробку навчально-методичного забезпечення для підготовки і сертифікації професіоналів у сфері освіти дорослих на національному рівні; удосконалення регіональної освітньої політики, можливість ефективної взаємодії формальної та неформальної освіти дорослих в Україні; створення умов сприяння професіональному та особистісному зростанню фахівців, які працюють у сфері освіти дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У., 2008. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. / С. У. Гончаренко – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця". 278 с.
2. Кузьменко Б. В., 2008. Моделювання систем / Б. В. Кузьменко, О. А. Чайковська. К.: Вид-во КНУКМ. 134 с. ISBN 966-602-141-2;
3. Кулюткин Ю. Н., 1985. Психология обучения взрослых : учеб. пособ. / Ю. Н. Кулюткин. М.: Просвещение. 128 с. ISBN 966-602-141-2;
4. Липина Т. А., 2005. Развитие профессионализма педагогов техникума: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /Липина Татьяна Алексеевна. Нижний Новгород. 198 с.
5. Образцов П. И., 2004. Методы и методология педагогического исследования /П. И. Образцов. – СПб.: Питер. 268 с.

6. Лук'янова Л.Б. Ред., 2012. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол.: Лук'янова Л. Б., Сігасва Л. Є., Аніщенко О. В. та ін. К.: Педагогічна думка. 420 с.

7. Сидорчук Н. Г. 2006. Модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті вимог єдиного європейського освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // Професійно-педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія] / [О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, Н. Г. Сидорчук та ін.] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 51–67.

8. Шанскова Т. І., 2015. Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти: теорія і методика: [монографія] / Т. І. Шанскова / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 384 с.

9. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку. 2008: [монографія] / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – [вид. 2-е, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 396 с.

10. Професійна освіта: андрагогічний підхід. 2018 : монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид. О.О. Евенко, 452 с.

11. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання. 2016: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута. 400 с. ISBN 978-617-581-303-3.

12. Якса Н.В., 2009. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка. 552 с.

13. Knowles M.S., 1980. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / Malcolm Shepherd Knowles. – London: Cambridge Book Company. 400 p.

Антонова О.Є.

доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка);

Поліщук Н.М.

кандидат педагогічних наук,
(Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ

У статті розкриваються науково-теоретичні засади підготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти до збереження здоров'я учнів. Авторами визначено основні наукові підходи підготовки вчителів до формування в учнів здоров'язбережувальної компетентності.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, система післядипломної педагогічної освіти.

В статье раскрываются научно-теоретические основы подготовки учителя в системе последипломного педагогического образования к сохранению здоровья учащихся. Авторами определены основные научные подходы подготовки учителей к формированию у учащихся здоровьесберегающей компетентности.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, система последипломного педагогического образования.

The article reveals the scientific and theoretical foundations of teacher's training in the system of postgraduate pedagogical education for student's health preservation. The authors have identified the main scientific approaches to the teacher's training for the development of students' health-preservation competence. Thus, the competence approach implies that the main educational result is the formation of a motivated competent personality of a teacher who can quickly navigate in a dynamically developing and updating information space, receive, use and create diverse information, make informed decisions and solve life problems on the basis of the knowledge gained, abilities and skills on the problem of healthcare.

Key words: health-preservation competence, system of postgraduate pedagogical education.

Постановка проблеми. Післядипломна освіта є невід'ємною складовою національної системи безперервної освіти. Вона надає кожній особистості можливість здійснювати постійне творче оновлення, розвиток та вдосконалення протягом усього життя [21]. Як стверджує В. Олійник, післядипломна освіта – достатньо новий вид освіти. Її виділення в окреме поняття стало наслідком усвідомлення того, що за сучасних умов потреба суспільства в кваліфікованих кадрах з високим рівнем професіоналізму та культури може бути задоволена лише на основі нової філософії освіти – “освіта через усе життя” [18, с. 8].

Як зазначає А. Кузьмінський [12, с. 16], неперервна педагогічна освіта – процес формування й становлення особистості педагога під час здобуття

базової освіти у вищому навчальному закладі та поступального гармонійного розвитку особистості у процесі післядипломної освіти. Базова підготовка у ВНЗ – це формування кваліфікаційної, професійної та загальної культури педагога, а післядипломна – процес її збагачення, поглиблення й розширення. Система цілей і завдань післядипломної педагогічної освіти коригується конкретними потребами освітньої галузі, наявністю засобів, умов функціонування, рівнем підготовки педагогічних кадрів. Необхідність гнучкого коригування цілей педагогічної освіти зумовлюється впливом нових чинників – кон'юнктури ринку педагогічної праці, інтеграції у європейський освітній простір та ін. [11, с. 16].

Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок. Післядипломна освіта містить декілька напрямів діяльності, що сприяють зростанню професіоналізму вчителя: професійна перепідготовка, підвищення кваліфікації, науково-методична робота, безперервне інформаційне забезпечення цілісного педагогічного процесу й аналіз його результатів [4].

“Положенням про післядипломну освіту в Україні” від 27.02.1997 р. визначено структуру післядипломної освіти як спеціалізації, клінічної ординатури, стажування, підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів [19, с. 9]. Підвищення кваліфікації може здійснюватися як у навчальних закладах різного типу (на факультетах, у центрах тощо), так і самостійно в процесі професійної діяльності (навчання та самоосвіта). У першому випадку суб'єктів підвищення кваліфікації називають *слухачами* [19, с. 10].

Сучасна система післядипломної педагогічної освіти має складну будову і включає загальнодержавний, обласний, районний (міський), шкільний та самоосвітній рівні. Справжнім науково-методичними і навчальними центрами у регіонах стали обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, в основі функціонування яких знаходиться навчальний процес як система організації навчально-розвивальної діяльності, у центрі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння, що спрямована на досягнення цілей підвищення кваліфікаційного рівня педагогічних працівників [11, с. 1]. При цьому під *підвищенням кваліфікації* розуміється процес і результат навчання працівників, головною метою якого є забезпечення потреб суспільства в кваліфікованих кадрах з високим рівнем професіоналізму та культури, спроможних компетентно, творчо і відповідально виконувати завдання, що стоять перед ними [19, с. 11].

Проте, якщо ще декілька років тому основною функцією післядипломної освіти вважалось підвищення кваліфікаційного рівня працівників, то при переході України до інноваційної стратегії розвитку, зазначає Т. Сорочан, післядипломна освіта вже не може обмежуватись лише перепідготовкою кадрів і не враховувати потреби професійного розвитку особистості, формування життєвих навичок, ціннісних орієнтацій [21].

Як зазначено у Національній доктрині розвитку освіти [16], людина повинна постійно оновлювати свої знання та вміти навчатись упродовж усього життя. Тому є необхідність у постійному пошуку найбільш

досконалих шляхів організації безперервності в системі післядипломної освіти та підвищенні рівня ефективності навчального процесу, який сприятиме професійному розвитку педагогічних працівників [2].

Як зазначають українські вчені І. Зязюн, В. Кремень, В. Олійник, Н. Протасова, М. Романенко, О. Савченко, В. Семиченко, Т. Сорочан та інші, саме в системі післядипломної педагогічної освіти забезпечується цілісність, неперервність, випереджувальна спрямованість підготовки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, що сприяє їх професійному розвитку та розвитку професійних компетентностей [2]. Т. Сорочан вважає, що післядипломна освіта створює соціально-освітній простір, у якому може вдосконалюватись кожний професіонал, а інститути післядипломної освіти мають стати не тільки центрами систематичного проведення курсів підвищення кваліфікації, а й центрами забезпечення системного професійного розвитку педагогічних працівників [21].

Відтак, структура післядипломної педагогічної освіти ґрунтується на основі логічного розгортання педагогічної діяльності, а саме: після здобуття відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня у ВНЗ перед фахівцем постають такі можливості: зміна спеціальності; зміна кваліфікації як у частині виду професійної діяльності, так і в частині ступеня та рівня готовності до діяльності в межах спеціальності; підвищення кваліфікації як процесу вдосконалення професійних знань, умінь та навичок для поступального розвитку педагога як професійної особистості [12]. Отож, структурними елементами системи післядипломної освіти педагогів є: підвищення кваліфікації, отримання нової та спорідненої педагогічної спеціальності, отримання кваліфікації відповідно до специфічної функціональної діяльності, додаткова освіта, аспірантура, докторантура, самоосвіта. Зв'язки, які існують між структурними елементами, є системостворювальними, що характеризує систему післядипломної освіти педкадрів як цілісну та динамічну [20, с. 14]. Зокрема, *перепідготовка* розуміється як отримання іншої спеціальності на основі раніше здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня й досвіду практичної діяльності; *спеціалізація* – як підготовка педагога до виконання окремих завдань або обов'язків, які мають специфічні особливості в межах спеціальності; *підвищення кваліфікації* – як освоєння педагогом нових педагогічних знань, умінь та навичок для поступального розвитку його професійної особистості, набуття здатності виконувати сукупність обов'язків та завдань у межах спеціальності. Видами підвищення кваліфікації можна вважати також стажування, курсову підготовку, методичну роботу, самоосвіту [12, с. 15].

А. Кузьмінський зазначає, що для здійснення педагогічної діяльності педагог повинен мати належний рівень загальної і специфічної соціально-професійної культури та спеціально-предметної підготовки. Кожна складова післядипломної педагогічної освіти (перепідготовка, спеціалізація, підвищення кваліфікації) розв'язує проблеми розвитку педагога як професійної особистості своїми специфічними засобами та методами з урахуванням рівня попередньої підготовки, вікових, психофізіологічних особливостей особистості, потреб, мотивів, інтересів [12, с. 16]. Отож

навчальний процес у закладах підвищення кваліфікації має свої особливості, що зумовлені специфікою навчання дорослих людей з вищою освітою та досвідом професійної педагогічної діяльності. Все це актуалізує питання розробки нових технологій, методик навчання фахівців і підходів до організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації, які б сприяли його ефективності в сучасних умовах [11, с.2].

Як зазначає А. Зубко, *основними функціями* процесу навчання у системі підвищення кваліфікації є: *освітньо-інформативна* – забезпечує спрямування навчання на різнобічне збагачення, розширення та оновлення тієї системи знань, умінь і навичок фахівців, яка в них вже сформована під час попереднього навчання та практичної педагогічної діяльності; *аналітико-рефлексивна* – забезпечує максимальне наближення процесу навчання до реальних потреб і проблем практики, формування і усвідомлення слухачем свого реального образу “Я”, як особистості і професіонала; *виховна* – забезпечує цілеспрямований і планомірний вплив на особистість педагога-слухача, що сприяє самовихованню, самовдосконаленню її; *розвивально-стимулююча* – забезпечує розвиток, збільшення освітніх потреб слухачів під час і у результаті навчання [11, с. 11-12].

А. Зубко виділяє чинники, що відрізняють структуру процесу навчання у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: необхідність поєднання у цільовому компоненті суспільних і особистісних цілей фахівців; спрямування процесу навчання на пробудження власних сил, здібностей та можливостей педагога, їх активізація для організації і здійснення власної освіти; багаторівневу диференціацію змісту навчання і освіти, орієнтацію його на різнобічний розвиток особистості педагога; залучення до реалізації змісту навчання слухачів, добір і використання форм і методів, що забезпечують реальне партнерство викладача і слухача у процесі навчання; необхідність перенесення акцентів з контролю і корекції навчальної діяльності слухачів на їх самоконтроль, самокорекцію; визначення результативності процесу навчання за фактичними позитивними змінами у професійній діяльності педагогічних працівників, за рівнем зростання їхніх освітніх потреб [11, с. 12].

Серед головних проблем сьогодення на одне з перших місць у державі в цілому та в освітній діяльності зокрема виходить проблема збереження здоров'я підростаючого покоління. Дослідниками, зокрема О. Матафоновою [13, с. 2-3], відзначається катастрофічне зниження рівня здоров'я дітей і підлітків, що чинить негативний вплив на якість освітніх результатів. У зв'язку з цим, на думку вченої, актуалізується проблема збереження здоров'я дітей і підлітків, що спричиняє необхідність *спеціальної підготовки педагогів до здоров'язбережувальної діяльності в умовах підвищення кваліфікації*.

Зазначимо, що *підготовка* – загальний термін для позначення різних видів навчання, зумовленого змінами у характері змісту професійних завдань. Під підготовкою розуміється формування і збагачення установок, знань і умінь, необхідних для адекватного виконання специфічних завдань [13, с. 11].

Здоров'язбережувальна діяльність в освіті як міждисциплінарний, багатоаспектний і довготривалий процес вимагає спеціальної підготовки

педагогів до її здійснення. Вчитель, який має відповідні базові знання з анатомії та фізіології людини, ботаніки і хімії, біології та екології, може і повинний, оволодівши методологією і філософією здоров'я, системою відповідних знань і оздоровчих технологій, методикою здоров'язбережувальної освіти і виховання, стати активним організатором оздоровчої роботи в школі та за її межами.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури дає підстави Н. Беседі стверджувати, що ефективність педагогічної діяльності у галузі збереження та зміцнення здоров'я школярів головним чином залежить від **рівня методичної підготовки вчителів**, яка має вирішальний вплив на формування готовності педагогів до застосування здоров'язбережувальних технологій [1, с. 364]. Методична підготовка вчителя до застосування здоров'язбережувальних технологій здійснюється шляхом: *зміцнення педагогічних знань з теорії та методики формування здорового способу життя; формування професійних умінь та навичок моделювання і проектування здоров'язбережувальних технологій; конструювання стійких мотивацій у педагога до здоров'язбережувальної діяльності* [1, с. 365].

Відтак, методична підготовка впливає на рівень сформованості у вчителів *готовності до педагогічної діяльності, а готовність визначає якість процесу підготовки*. Керуючись цією науковою думкою, Н. Беседа доходить висновку, що підвищення готовності педагогів до здоров'язбережувальної діяльності залежить від ефективності системи методичної підготовки вчителів до застосування здоров'язбережувальних технологій, зокрема і у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів може здійснювати шляхом стаціонарної або післядипломної освіти. Вона стає можливою за умов забезпечення мотивації педагогів до здійснення відповідної діяльності, розробки моделі підготовки педагогів до здоров'язбережувальної діяльності у системі післядипломної освіти; запровадження навчально-методичного комплексу із здоров'язбережувальної діяльності (програми; форми організації підготовки, що включають науково-методичний супровід педагогів, які освоюють здоров'язбережувальну діяльність в режимі дослідно-експериментальної роботи; методичні і дидактичні матеріали) [13, с. 10-11].

Аналіз педагогічної, психологічної та методичної літератури з проблеми дослідження, зокрема робіт А. Зубко [11], Н. Васіної [5], О. Матафонові [13], А. Москальові [15], О. Шатрової [24] та інших дозволяє констатувати, що для підготовки вчителя до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів в системі післядипломної освіти найбільш продуктивними можна вважати низку методологічних підходів, серед яких провідне місце посідають системний, аксіологічний, андрагогічний, акмеологічний, валеологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний.

О. Матафонова відзначає, що у системі підготовки педагога у ВНЗ формування професійних позицій, орієнтованих на вирішення проблем здоров'я дітей і підлітків, не належить до затребуваних студентами завдань

професійної підготовки. Ці завдання є актуальними вже при сформованих професійних компетенціях і досягнутому рівні професійної зрілості, коли у педагогів з'являються нові сенси в реалізації цілей саморозвитку [13, с. 11-12]. Тому провідними у підготовці педагогів до здоров'язбережувальної діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти дослідниками визначаються *акмеологічний та аксіологічний підходи*.

Інноваційна активність педагогів у сфері здоров'язбереження пов'язана не лише з актуальністю проблеми здоров'я у контексті педагогічної реальності, але й з утворенням нових особистісних смислів, із зміною цінностей і статусу самої особистості. З позицій *акмеологічного підходу* підготовку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти слід розглядати як механізм розвитку професійної мобільності й вирішення нових завдань у соціокультурній і професійній діяльності. Ґрунтуючись на положеннях акмеологічного підходу, освоєння здоров'язбережувальної діяльності дослідниками розглядається як чинник актуалізації "вершинних" можливостей педагогічної майстерності. Використовуючи ідею предметно-професійної позиції, що утримує ціннісно-особистісний сенс (В. Слободчиков), вони відмічають необхідність розробки моделі підготовки педагогів до здоров'язбережувальної діяльності, як "нормативно-вікової моделі розвитку" [13, с. 11].

На підставі положень педагогічної акмеології (О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, В. Караковський, А. Реан, К. Абульханова-Славська, Г. Хозяїнов та ін.) вченими визначені детермінанти професійного розвитку: саморозвиток особистості з урахуванням співвідношення внесків в особисте і професійне вдосконалення; цілеспрямований вплив на особистість педагога, заснований на гуманістичній складовій і спрямований на освоєння високопродуктивних способів вирішення педагогічних завдань; створення у системі післядипломної педагогічної освіти умов для змін у мотиваційній сфері, ціннісних орієнтаціях особистості, її професійних позиціях. Ураховуючи положення С. Вершловського про соціально-пізнавальну діяльність дорослих як засобу осмислення особистістю свого ставлення до світу і до себе, а також андрагогічні чинники навчання (інтерес дорослих до соціально-значущих практик; потреба в освоєнні суміжних видів діяльності; готовність до перепрофілювання), у стратегії підготовки педагогів наголошується на важливості управління мотивацією до змін [13, с. 11].

З позицій аксіологічного підходу до підготовки педагогів до здійснення здоров'язбережувальної діяльності як соціокультурної діяльності актуалізується перетворення цінностей, "добудова" соціально затребуваних компетенцій [13, с. 11-12]. *Аксіологічний підхід* дозволяє зорієнтувати систему післядипломної педагогічної освіти на формування у фахівців реальних уявлень про справжні та уявні цінності життя, діяльності, здоров'я, на вибір позитивної стратегії взаємодії з навколишнім світом [11; 15; 24].

Згідно досліджень М. Кагана, цінності – це узагальнені стійкі уявлення про блага, яким надається перевага, і прийнятні способи їх отримання, в яких сконцентрувався попередній досвід суб'єкта і, на основі яких приймаються рішення про його подальшу поведінку. Прийнято вважати, що в

педагогічному процесі цінності спочатку виступають як ціннісні установки, які, у свою чергу, є основою для формування ціннісних орієнтацій і культурних норм (Н. Авдеев). Культурна (ціннісна) норма – це загальноприйнята вимога, що регулює поведінку людей. Ціннісні установки приймаються людиною і стають її ціннісними орієнтаціями, якщо вони пережиті особистістю, торкаються її емоційної сфери. Ціннісні орієнтації впливають на потреби і мотиви діяльності людини, визначають її поведінку. Відповідно до цих положень здоров'я можна досліджувати як ціннісний об'єкт, ціннісні орієнтації на важливість його збереження – як реалізацію ціннісних установок, а здоров'язбережувальну компетентність – як ціннісну (культурну) норму [5, с. 12].

Ціннісне ставлення до здоров'я розглядається дослідниками як системне і динамічне утворення особистості на основі мотиваційно-емоційної сфери і сукупності знань про здоров'я, яке відображається у свідомо обраному способі життя [9, с. 159-164]. О. Єжова зазначає, що основними педагогічними чинниками формування ціннісного ставлення до здоров'я є: освітнє середовище; всебічна діяльність суб'єктів педагогічного процесу; діяльність педагогічного колективу; мотивація учнів та педагогів щодо здорового способу життя.

Відтак, турбота про здоров'я вихованців – одне з головних завдань педагогічного колективу навчального закладу. Однак турбуватися професійно, означає, на думку О. Єжової, бути готовим педагогічними методами і відповідно до сучасних медико-біологічних уявлень про ріст і розвиток організму та вплив факторів довкілля на здоров'я людини правильно організувати, вести та контролювати хід діяльності щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я. Методична підготовка педагога до організації й проведення здоров'яспрямованої діяльності в навчальному закладі допомагає дібрати зміст та адекватні методи навчання і виховання для досягнення поставленої мети. Відповідну методичну підготовку для організації цієї діяльності педагог має змогу отримати або вдосконалити саме в інститутах післядипломної педагогічної освіти та шляхом професійного самовдосконалення [9, с. 159-164].

Системний підхід дозволяє розглядати формування здоров'язбережувальної компетентності педагогів як єдину систему, в якій увесь освітній процес організовується на принципах адекватності й здоров'язбереження [24], як процес формування здоров'я людини, природних та соціальних умов його збереження і зміцнення, що організується як системний педагогічний процес у логічному зв'язку всіх його етапів і спрямовується на гармонійний і різнобічний розвиток особистості.

Крім того, як зазначається у сучасних дослідженнях, людина і сама може розглядатися як цілісна система, як сукупність елементів і зв'язків між ними, що функціонують як єдине ціле і мають єдину мету функціонування. При цьому людина – це система з пірамідальним принципом побудови. Слідом за древніми греками вчені виділяють у ній три рівні – нижчий, тілесний (від гр. Soma – тіло), середній, психічний (від гр. Psyche – душа) і вершину – духовний елемент (від гр. Nous – дух) [23].

Кожний із трьох рівнів системи "людина" розглядається як підсистема, з тим самим принципом організації, що й ціла система. У підсистемах першого порядку, в свою чергу, виділяються підсистеми другого порядку і т. д. Підсистеми всіх порядків функціонують у відносно автономних режимах, але при суворому дотриманні принципів взаємозв'язку й підпорядкування нижчого рівня вищому.

Принцип взаємозв'язку виявляється як у взаємних впливах різних підсистем, так і в наявності в них загальних блоків, тобто у взаємоперехресуванні. Тому одна підсистема неминуче втягує в роботу іншу, і людина реагує на будь-які впливи як єдине ціле. Дослідження людини, як єдиного цілого, складає принцип холізму (цілісності) [14].

З такої точки зору, здоров'я можна розглядати як цілісний, динамічний стан людини, що характеризується, перш за все, силою (могутністю) механізмів самоорганізації, які забезпечують здатність організму протидіяти впливу пошкоджуючих чинників і компенсувати патологічні процеси (коли в цьому виникає необхідність). Крім того, здоров'я відрізняється пластичністю (гармонійністю) інформаційного, енергетичного, структурного забезпечення процесів самоорганізації.

Людина здатна пізнавати і відбивати через себе картину оточуючого світу, відчувати своє власне місце в суспільстві, самовиявлятися через соціальну активність, що свідчить про вищу форму інтеграції людини, тому ці якості можна використовувати при оцінюванні психічних та соціальних (духовних) аспектів здоров'я. Таким чином, здоров'я це категорія не тільки медико-біологічна, а й соціальна (духовна). Біологічна сутність здоров'я полягає в здатності біосистеми "людина" до самоорганізації (самовідновлення, саморегуляції, самовідтворення, компенсації) і саморозвитку [14].

Виходячи із вищезазначеного, виховання особистості має здійснюватися із врахуванням морального, естетичного, психофізичного рівня її розвитку. Адже неможливо зберегти тіло здоровим, не вдосконалюючи емоційно-вольову сферу, не працюючи з душею і моральністю.

Таким чином, системний підхід забезпечує цілісне уявлення педагога про стан здоров'я учнів і наповнює конкретним змістом здоров'язбережувальну технологію та її діяльнісну складову, допомагає відповісти на питання, як і за якими напрямками слід її реалізовувати, визначає основні завдання формування здоров'язбережувальної компетентності дитини.

Андрагогічний підхід у системі післядипломної педагогічної освіти – це спрямовуючий процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів [4, с. 8]. Його сутність полягає у таких принципових положеннях:

- 1) провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві;

2) навчання повинно виходити із індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідати його індивідуальним освітнім потребам та стимулювати зростання цих потреб;

3) у процесі навчання слід використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення, активізувати суб'єктивну сферу фахівця;

4) навчальний процес відбувається у спільній діяльності тих, хто навчає, з тими, хто навчається [11, с. 9].

На думку Л. Ніколенко, андрагогічний підхід дозволяє виокремити ті методи післядипломної педагогічної освіти, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання, забезпечують проблемно-рефлексивний підхід, сприяють розвитку професійної компетентності, подоланню негативних тенденцій освіти. Якість професійної підготовки та перепідготовки в післядипломній освіті знаходиться у прямій залежності від рівня впровадження андрагогічного підходу [17, с. 284-287].

Як зазначає В. Буренко, андрагогіка як наука про навчання й освіту дорослих допомагає студенту-дорослому і викладачеві у процесі перепідготовки опанувати вміннями, навичками з планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу свого навчання, відборі змісту, форм, методів і прийомів навчання. Вона навчає дорослих враховувати свої (і своїх колег у навчанні) вікові, психологічні, соціальні, професійні особливості, використовувати свій (і своїх колег) досвід під час навчання, визначати свої навчальні потреби, мету навчання і шляхи її досягнення, сприяє створенню умов, необхідних для самореалізації людини і підвищення ефективності та результативності її життєдіяльності [4, с. 8].

З урахуванням андрагогічного підходу навчання будується за міждисциплінарними модулями. Провідна роль в його організації належить тому, хто навчається, тобто він є активним учасником, одним з рівноправних суб'єктів навчального процесу. Атмосфера під час навчання дружня, неформальна, заснована на взаємній повазі, спільній роботі за підтримки й відповідальності всіх учасників навчальної діяльності, створюючи необхідні умови для розвитку та самореалізації особистості педагога.

Л. Ніколенко зазначає, що андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти ґрунтується на знаннях про дорослу людину з урахуванням її вікових особливостей, освітніх і життєвих потреб, досвіду, здібностей і можливостей. Це відображає гуманістичну сутність педагогічної діяльності, забезпечує активну діяльність того, хто навчається, високу мотивацію, спрямованість на створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей, що сприяє розвитку професіоналізму, досягненню найвищого рівня творчості та самореалізації у професійній роботі [17, с. 284-287].

Валеологічний підхід передбачає створення таких педагогічних умов в освітній установі, які б забезпечили збереження та зміцнення здоров'я усіх суб'єктів освітнього процесу і вплинули на формування у них здоров'язберігаючої компетентності [15, с. 43-49; 24, с. 111-116].

Валеологічний підхід на переконання В. Колбанова і Г. Зайцева [10] базується на 3-х принципах, визначених ученими як *формування, збереження і зміцнення здоров'я*. Реалізація цих принципів пов'язана з дотриманням низки вимог: наявність оптимальних для людини біологічних, соціальних і природних чинників; раціональний спосіб життя, в який органічно входять елементи неспецифічної профілактики хвороб і шкідливих звичок. Реалізація цих принципів є достаньоскладним процесом, який часто носить суперечливий характер і не завжди призводить до бажаного результату. Це зумовлено, перш за все тим, що в нашій державі поки що не виражена достатньою мірою позитивна мотивація до здоров'я і здорового способу життя. При цьому цінність здоров'я у суспільстві не займає перших позицій в ієрархії людських потреб, тоді як найголовнішим в реалізації здоров'я повинна бути його гуманістична цінність (людина повинна бути мірою речей).

Валеологічний підхід дозволяє розглядати здоров'язбережувальну компетентність як складну динамічну і функціональну систему, що характеризується сімейно-побутовою, комунікативною, суспільно-трудовою діяльністю, проявом фізичних і духовних здібностей людини в єдності і гармонії з навколишнім середовищем, як природну основу людини. Здоров'язбережувальна компетентність неможлива без знань людини про себе, про ті закономірні зміни, які відбуваються в її психіці і фізичному стані, про вплив цих процесів на інтелектуальний розвиток.

Діяльнісний підхід розглядає діяльність як головне джерело формування особистості і чинник її розвитку. У діяльності особистість набуває досвіду, який, актуалізуючись, викликає розгортання внутрішніх її структур і надає тим самим професійній діяльності особистісний сенс. Діяльнісний підхід передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти [7]. У цілому діяльнісний підхід передбачає орієнтацію на розвиток творчого потенціалу особистості і дозволяє врахувати індивідуальні й вікові особливості кожного слухача за допомогою включення в діяльність, сприяє його самореалізації і особистому зростанню [15, с. 43-49; 24, с. 111-116].

Діяльнісний підхід у формуванні здоров'язбережувальної компетентності передбачає перш за все активну позицію самої особистості (у нашому дослідженні – вчителя) у ставленні до власного здоров'я та його збереження. І. Брехман[3] (1990) зазначає, що чинниками, які впливають на здоров'я людини, є спосіб життя, рівень культури, ієрархія потреб (здоров'я повинне займати перше місце в ієрархії потреб), мотивація (головна причина – в свідомості людини, в її психології), зворотні зв'язки, постійна оцінка, відмінність шкідливого від корисного; налаштування на довге здорове життя (суб'єктивна категорія, яка може мати значення важливого об'єктивного чинника здоров'я), навчання здоров'ю. У структурі валеологічного знання автор приділяє велику увагу таким чинникам як рухова активність, необхідна

для нормального розвитку людини, харчування і використання "ліків для здорових" (фармакологічних засобів профілактики).

Особистісно орієнтований підхід організовує здоров'язбережувальний освітній процес, в якому пріоритет надається інтересам і потребам педагога, створенню безпечних і комфортних умов для розвитку його особистості. Цей підхід припускає також активну участь самого педагога в освоєнні культури здоров'я, формуванні особистого досвіду здоров'язбереження, який отримується через поступове розширення сфери спілкування і діяльності педагогів, розвиток саморегуляції, відповідальності за своє здоров'я, життя і здоров'я інших людей [24, с. 111-116].

Н. Денисенко зазначає, що ефективне застосування особистісно орієнтованих технологій передбачає створення здоров'язбережувальних і здоров'яформувальних умов, основними серед яких є: розвиток тіла і фізіологічних систем організму, розвиток пізнавальних процесів, формування психічних станів, вільний природний прояв позитивних емоцій, розвиток особистісних якостей, подолання негативного ставлення до особистого здоров'я, життя, власне себе, інших людей [6, с. 8-10].

Центральною фігурою особистісно орієнтованої моделі діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти у напрямі формування здоров'язбережувальної компетентності слухачів є вчитель як її активний суб'єкт, життєвим контекстом – його особистісне буття, а основним досягненням – його життєва компетентність у галузі формування, зміцнення і збереження здоров'я (свого та інших).

Компетентнісний підхід у сфері післядипломної педагогічної освіти достатньо нове та мало досліджене явище. На думку дослідників, зокрема В. Тушевої [22], компетентнісний підхід змінює мету і вектор змісту післядипломної освіти від передачі знань і умінь предметного змісту до формування розвиненої особистості зі сформованими життєвими і професійними компетентностями. Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти передбачає розробку інтегрованих навчальних курсів, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей, розширення в структурі навчальних програм міжпредметного компоненту. Компетентнісний підхід в освіті ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу.

При пошуку основних або пріоритетних компетентностей звертаються до поняття ключових (базових) компетентностей, яке характеризує універсальні компетентності широкого спектру, що створюють основу для формування компетенцій більш специфічного застосування. Зважаючи на це, компетентнісний підхід можна розуміти як спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно-підпорядковані компетентності, як ключова, загальнопредметна і предметна [8].

Відтак, компетентнісний підхід передбачає, що головним освітнім результатом є формування вмотивованої компетентної особистості педагога, здатної швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, що динамічно

розвивається й оновлюється, отримувати, використовувати і створювати різноманітну інформацію, приймати обґрунтовані рішення і вирішувати життєві проблеми на основі отриманих знань, умінь і навичок із проблеми здоров'язбереження [24, с. 111-116].

Висновки.

Таким чином, у підготовці вчителя до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів у системі післядипломної освіти найбільш продуктивними можна вважати такі методологічні підходи: системний, аксіологічний, андрагогічний, акмеологічний, валеологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний. На наш погляд, поєднання цих підходів дозволить подолати суперечність між зростаючими потребами суспільства, сім'ї, освітніх установ у вирішенні проблем здоров'я дітей і підлітків і недостатньою орієнтацією професійної підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти на здійснення здоров'язбережувальної діяльності в умовах педагогічного процесу. Тому визначені наукові підходи можуть стати підґрунтям для розробки моделі відповідної підготовки вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беседа Н. А. Підвищення готовності вчителів загальноосвітньої школи до застосування здоров'язбережувальних технологій / Н. А. Беседа // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – №1(3) 364. – С. 363-369.
2. Богданова Г. С. Професійний розвиток учителів фізичного виховання у післядипломній педагогічній освіті / Г. С. Богданова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Харків: ХДАДМ (ХХП), 2009. – № 5. – 292 с. – С. 22-25.
3. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. – Изд. 2-е, доп., перераб. / И. И. Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
4. Буренко В. М. Андрагогічний підхід до професійної підготовки вчителя гуманітарного профілю: автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В.М. Буренко. – К., 2005. – 21 с.
5. Васина Н. А. Методика формування компетентності здоров'язбереження при обученні разделу биологии: автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (биология, уровень общего образования)" / Н. А. Васина. – Астрахань, 2010. – 23 с.
6. Денисенко Н. Ф. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним / Н.Ф.Денисенко // Дошкільне виховання. – 2007. – №7. – С.8-10.
7. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (освітня галузь "Здоров'я та фізична культура"), затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. – К., 2011.
8. Державний стандарт початкової загальної освіти // Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 : [електронний ресурс] : режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/
9. Єжова О. О. Педагогічні фактори і умови формування ціннісного ставлення до здоров'я / О. О. Єжова // Педагогічні науки. – Вип. 14. – С. 159-164.
10. Зайцев Г. К. Валеология. Культура здоровья / Г. К. Зайцев, А. Г. Зайцев. – Самара : Издат. дом „Бахрах-М”, 2003. – 272 с.
11. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ...

канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / А. М. Зубко. – К., 2002. – 25 с.

12. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис... докт. пед. наук, спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / А. І. Кузьмінський. – Київ, 2003. – 42 с.

13. Матафонова О. И. Подготовка педагогов в системе повышения квалификации к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. "Теория и методика профессионального образования" / О. И. Матафонова. – Чита, 2008. – 25 с.

14. Медико-біологічні основи валеології. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Під ред. П. Д. Плахтія. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2000. – 408 с.

15. Москалева А. С. Формирование готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих социальных педагогов: автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / А. С. Москалева. – Екатеринбург, 2010. – 30 с.

16. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.

17. Ніколенко Л. Т. Андрагогічний підхід до навчання педагогів у системі післядипломної освіти / Л. Т. Ніколенко; МОН України; АПН України [та ін.] // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28-29 жовт. 2009 р.). – Кіровоград: КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 284-287.

18. Олійник В. В. Управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти / В. В. Олійник : Науково-методичний посібник. – К.: ЦППО, 2001. – 207 с.

19. Положення про післядипломну освіту в Україні: Проект. – К.: Друкар, 1997. – С. 2.

20. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : автореферат дис... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Н. Г. Протасова. – К., 1999. – 33 с.

21. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія / Т. М. Сорочан – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

22. Тушева В. В. "Компетентнісний підхід в системі вищої педагогічної освіти" / В. В. Тушева // Міжнародна науково-практична конференція "Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу" : [електронний ресурс] : режим доступу : http://www.bdpu.org/scientific_published/conf_2008/articles/Tusheva.

23. Формування психічного здоров'я вихованців через валеологічну культуру вчителя // Світ освіти Osvita.UA : [електронний ресурс] : режим доступу : <http://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29332/>

24. Шатрова Е. А. Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога / Е. А. Шатрова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2012. – № 2 (117). – С. 111-116.

ПЕДАГОГІКА ЖИТТЄВИХ ФАКТІВ ЯК НОВИЙ НАПРЯМ ПЕДАГОГІКИ ТА ПОТУЖНИЙ РЕСУРС ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Окреслюється новий напрям педагогіки – педагогіка життєвих фактів, завдяки якій на основі предметно-емоційного навчального ресурсу можна формулювати так звані конструктивні знання, насичені конкретним змістом, що значно полегшують людині освоєння океану знань та формують в неї критичне мислення, розширюють пізнавальний кругозір, сприяють професійному та особистісному розвитку, який є головним пріоритетом життя людини. Суттєво, що педагогіка життєвих фактів реалізує головний аспект механізму розвитку людини щодо концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, який полягає у синтезі півкульових стратегій пізнання світу, коли предметно-конкретне поєднується з абстрактно-логічним. На основі демонстрації певних життєвих фактів робиться висновок, що один із головних життєвих пріоритетів людини – успіх – визначає її здоров'я і щастя у житті, коли успішність навіть у якісь сфері життєвої активності, радість творчості у дитинстві і підлітковому віці багато в чому визначають подальшу життєву траєкторію людини. При цьому успіх як один з істотних пріоритетів людини, як целепокладальна категорія, пов'язується з процесом ефективного досягнення людиною життєвих цілей. Люди, які ясно й чітко усвідомлюють свої життєві цілі та засоби їх реалізації, досягають у житті значно більшого, ніж решта інших, хто не ставить перед собою суттєвих цілей і не бачить перспектив свого життя. Люди, які не усвідомлюють свої цілі, відчують вакуум життєвого сенсу, оскільки смисл як система цілей людського існування розуміється як мета, як "думка про мету", що є потенційною категорією, спрямованою у майбутнє. Неуспішність призводить до розвитку комплексу неповноцінності та через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, викликає агресивне ставлення людини до оточуючого світу.

Ключові слова: глобалізаційні процеси, системна криза сучасної системи освіти, фундаменталізація знань, педагогічна інтеграція, педагогіка життєвих фактів, життєвий успіх, самодетермінація, свобода, вузлові/сензитивні точки розвитку.

Очерчивается новое направление педагогики – педагогика жизненных фактов, благодаря которой на основе предметно-эмоционального учебного ресурса можно формулировать так называемые конструктивные знания, насыщенные конкретным содержанием, которые значительно облегчают человеку освоения океана знаний и формируют у него критическое мышление, расширяют познавательный кругозор, способствуют профессиональному и личностному развитию, который выступает главным приоритетом жизни человека. Важно, что педагогика жизненных фактов реализует главный аспект механизма развития человека, согласно о концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга, который заключается в синтезе полушарных стратегий познания мира, когда предметно-конкретное

сочетается с абстрактно-логическим. На основе демонстрации определенных жизненных фактов делается вывод, что один из главных жизненных приоритетов человека – успех – определяет его здоровье и счастье в жизни, когда успешность хотя бы в какой-то сфере жизненной активности, радость творчества в детстве и подростковом возрасте во многом определяют дальнейшую жизненную траекторию человека. Невозможность ученика проявить свои таланты перед классом может привести к наказанию плохой оценкой и моральным осуждением, что демобилизует ученика, подрывает веру в свои возможности. Как следствие, снижается его поисковая активность. Это, в свою очередь, приводит к новым неудачам и формированию замкнутого круга неуспеваемости и беспомощности. При этом успех как один из существенных приоритетов человека, как целеполагательная категория, связывается с процессом эффективного достижения человеком жизненных целей. Люди, которые ясно и четко осознают свои жизненные цели и средства их реализации достигают в жизни гораздо большего, чем те, кто не ставит перед собой существенных целей и не видит перспектив своей жизни. Люди, которые не осознают свои цели, чувствуют вакуум жизненного смысла, поскольку смысл как система целей человеческого существования понимается как цель, как "мысль о цели", что является потенциальной категорией, направленной в будущее. Неуспешность приводит к развитию комплекса неполноценности и через защитную психологическую реакцию может формировать комплекс превосходства над другими людьми, развивает агрессивное отношение человека к окружающему миру. Неуспеваемость учащихся часто трансформируется в стойкую психологическую установку, которая определяет появление новых неудач, аккумулированных в замкнутом круге неуспешности и беспомощности. Деструктивное поведение школьников во многом связано со школьной неуспеваемостью. Успешность ребенка хотя бы в одной из сфер деятельности ведет к формированию психологической установки на успешность и радость в жизни. Успех в учебной деятельности ведет к укреплению самостоятельности, самоуважения, улучшению взаимоотношений с окружающими, ведет к гармонизации поведения всех участников образовательного процесса. В то же время укоренения ребенка в одной форме успеха может привести к деструктивной привязки к такому специфическому успеху, что может иметь негативные последствия в дальнейшей жизни.

Ключевые слова: глобализационные процессы, системный кризис современной системы образования, фундаментализация знаний, педагогическая интеграция, педагогика жизненных фактов, жизненный успех, самодетерминация, свобода, узловые / сензитивные точки развития.

A new direction of pedagogy is outlined – the pedagogy of life facts, thanks to which, on the basis of a subject-emotional learning resource, so-called constructive knowledge can be formulated, saturated with concrete content, which greatly facilitates a person's mastering the ocean of knowledge and forms his critical thinking, broadens cognitive horizons, thus contributing to professional and personal development, which is the main priority of human life. It is important that the pedagogy of life facts implements the main aspect of the mechanism of human development, according to the concept of functional asymmetry of the cerebral hemispheres, which consists in the synthesis of hemispheric strategies of cognizing the world, when the subject-concrete is combined with the abstract-logical. The conclusion is made based on the demonstration of certain life facts, that one of the main life priorities of a person – the success – determines his health

and happiness in life, when success in at least one sphere of life activities, the joy of creativity in childhood and adolescence largely determine the further human life trajectory. The inability of a pupil to show his/her talents in front of a class can lead to punishment by bad evaluation and moral judgment that demobilize the pupil, undermining the belief in his/her abilities. As a result, his/her search activities decreases. This, in turn, leads to new failures thus creating a vicious circle of academic failures and helplessness. At the same time, success as one of person's essential priorities, being a goal-oriented category, is associated with the process of effective achieving a person's life goals. People who clearly and in a detail way realize their life goals and the means of their attaining – these people achieve much more in life than those who do not set significant goals and do not see the prospects for their own life. People who are not aware of their goals, feel the vacuum of life meaning, because life meaning being a human existence goals system is understood as a goal, a “thought about a goal”, which is a potential category directed at the future. Unsuccessfulness leads to the development of an inferiority complex and, through a defensive psychological reaction, can form a superiority complex over other people, develops an aggressive attitude of a person towards the world around. The pupil's academic failure is often transformed into a persistent psychological attitude that determines the emergence of new failures accumulated in a vicious circle of failure and helplessness. The destructive behavior of schoolchildren is largely due to school failures. The success of the child in at least one of the areas of activities leads to formation of a psychological attitude toward success and joy in life. The success in learning activities leads to strengthening the independence, self-esteem, improving relationships with others, thus leading to the harmonization of behavior of all participants in the educational process. At the same time, rooting a child in one form of success can lead to destructive attachment to such specific success, which can have negative consequences in further life.

Keywords: *globalization processes, systemic crisis of contemporary education system, fundamentalization of knowledge, pedagogical integration, pedagogy of life facts, the success in life, self-determination, freedom, nodal / sensitive points of development.*

Актуальність дослідження. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації у світі і в нашій державі засвідчує про поширення глобалізаційних процесів, зумовлених входженням людства в критичну фазу свого розвитку. Одним із негативних наслідків цього є системна **криза сучасної системи освіти**, пов'язана з процесом фрагментаризації сучасного знання, що відбувається в умовах інформаційного буму на тлі калейдоскопічної зміни технологій, профілізації й спеціалізації всіх науки і освіти. Це, у свою чергу, формує в сучасної людини установку на сегментарне сприйняття дійсності. Знання втрачають цілісний фундаментальний характер.

Важливий шлях переборення зазначеної ситуації – поширення процесів фундаменталізації знань та педагогічної інтеграції, яка здатна забезпечувати наступність нового і старого, синтез теоретичного знання і практичного досвіду. Один із шляхів реалізації педагогічної інтеграції – розробка **педагогіки життєвих фактів**, завдяки якій на основі предметно-емоційного навчального ресурсу можна формулювати так звані конструктивні знання, насичені конкретним змістом, що значно полегшують людині освоєння океану знань та формують в неї критичне мислення, розширюють її пізнавальний кругозір, сприяють професійному та особистісному розвитку,

який є головним пріоритетом життя людини. У свою чергу цей розвиток в його основних і найбільш істотних рисах постає **процесом пізнання**, оскільки людина, за визначенням, є мислячою істотою. Зазначений висновок ілюструється фактами з книг Р. Моуді, де можна дізнатися, що люди, які побували в стані клінічної смерті і повернулися до життя, почали інтенсивно вчитися, розширювати свій фактологічний та світоглядний обрій, здобувати другу, третю освіту. Це говорить про те, що пізнання виступає вищою людською цінністю, яка простягається у потойбіччя. Крім того, педагогіка життєвих фактів реалізує головний аспект механізму розвитку людини щодо концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, який полягає у синтезі півкульових стратегій пізнання світу, коли предметно-конкретне поєднується з абстрактно-логічним.

Відтак, **метою** нашої роботи є демонстрація використання педагогіки життєвих фактів – новітнього напрямку педагогіки й освіти, а також потужного ресурсу освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу.

Аналіз життєвих фактів дозволяє дійти висновку про шість основних типів **особистісно орієнтованих життєвих фактів (ситуацій)** [5]:

1) **ситуації-оцінки** – аналіз рефлексії власних дій, розробка аргументації на захист прийнятого рішення;

2) **ситуації вправи та вибору** – відмова від шаблонів діяльності, критика стереотипних дій шляхом показу їх малої ефективності; розгляд різних варіантів навчальних та життєвих дій з оцінкою їх впливу на педагогічний та життєвий процес.

3) **ситуації-ілюстрації** – порівняння власного ставлення до проблеми і ставлення до неї інших учасників ситуації з метою аналізу не тільки своєї точки зору, але і точок зору цих партнерів з метою їх правильного розуміння;

4) **ситуації переживання цінностей** – переживання певної події, прийняття її як дещо особистісно-значущого, переорієнтація на більш значущі цінності;

5) **ситуації-проблеми** – зіткнення з утрудненням, на які немає готової відповіді, виявлення не заданих, невиявлених зв'язків, проведення нестандартних перетворень;

6) **ситуації пошуку сенсу** – ревізія старих сенсоуявлень, активізація сенсопошукової активності, яка породжує внутрішню напругу, переосмислення сенсів, знаходження унікальних сенсів;

Наведемо приклади деяких важливих педагогічно орієнтованих життєвих фактів, які дозволяють дійти певних філософсько-педагогічних висновків. Факти, як і висновки ми будемо нумерувати.

Факт 1. Учні з середнім рівнем інтелекту розділили на два класи. Учителю одного класу сказали, що, згідно з результатами тесту, в його класі всі діти мають високий рівень інтелекту. Іншому вчителю (такої ж кваліфікації) повідомили, що в його класі навчаються діти з низьким рівнем інтелекту. В кінці року провели тестування, у результаті якого діти першого вчителя показали більш високий рівень інтелекту.

Факт 2. До цього ж смислового ряду відноситься й інший факт, встановлений вченими. Психологи Р. Розенталь і К. Фоурд у стандартному курсі експериментальної психології пропонували студентам навчати щурів проходити через лабіринт. Половині студентів повідомляли, що у них щури спеціально виведеного виду, з прекрасними здібностями щодо знаходження шляху в лабіринті, а другій половині студентів сказали, що у них щури, не здатні справлятися з цим завданням. За короткий час студенти, які навчали "здатних" щурів, досягли набагато кращих результатів, ніж студенти, що працювали з "тупими" щурами [16, с. 46, 73].

Факт 3. У 1939 році 25-річний математик Джордж Данциг навчався в Каліфорнійському університеті. Одного разу він на 20 хвилин запізнився на заняття зі статистики. Тихенько увійшов, сів за парту і закрутив головою, намагаючись зрозуміти, що пропустив. На дошці були записані умови двох завдань. "Ага", – подумав Данциг, "ясно – це, мабуть, домашнє завдання до наступного заняття". Студент переписав завдання в зошит і став слухати професора. Вдома він тричі пошкодував про те, що запізнився на пару. Завдання були дійсно складними. Дж. Данциг вважав, що, напевно, пропустив щось важливе для їх вирішення. Однак робити було нічого. Через кілька днів напруженої роботи він усе ж розв'язав ці завдання. Задоволений заскочив до професора і віддав зошит. Професор Єжи Нейман неухважно прийняв завдання. Коли через деякий час він переглянув те, що приніс йому студент, у нього був шок. Він згадав, що дійсно на початку однієї з лекцій повідомив студентам умови двох цих завдань – двох нерозв'язних завдань, які не міг вирішити не тільки сам професор, але й інші видатні уми того часу.

На підставі поданих фактів можна сформулювати висновок/висновки.

ВИСНОВОК 1. Особливості особистості педагога та його уявлення про характеристики/властивості об'єкта педагогічного впливу, як і мотивація учасників освітнього процесу щодо реалізації певних освітніх цілей можуть суттєво впливати на педагогічний процес і його результат.

Факт 4. У 1997 році, в Індії Р. Блек почув розповідь, яка здійснила на нього незабутнє враження. Один хлопчик, син індійського шевця, соромився свого соціального статусу. Він багато вчився. Після успішного закінчення школи він поїхав до Лондону, де вчився на адвоката. Йому доводилося багато і важко працювати. Завдяки цьому він став відомим і багатим. Одного разу він приїхав у відпустку до батьків й одного дня зайшов до майстерні до батька. Йому захотілося попрацювати, допомогти батькові, як він це робив у дитинстві. Він сів, став забивати цвяхи в підшву, латати дірки. Він робив це один день, другий. Закінчилася його відпустка, але він продовжував це робити. Він так і не повернувся в Лондон. Він сказав, що є по-справжньому щасливим, коли займається своєю справою, що він відчуває себе щасливим тільки в майстерні батька [3].

Факт 5. Цікавим є також і випадок у маленькому гірському вірменському селі, з якого за 10 років (у період до і після Великої Вітчизняної

війни) вийшли 2 маршали Радянського Союзу (один з них – І. Х. Баграмян), 12 генералів і більше сотні офіцерів. Цей факт знаходить таке пояснення: мешканці села багато років жили в безпосередній близькості з азербайджанцями, села яких межували з вірменським селом, яке перетворилося, таким чином, на своєрідний анклав. Вірмени цілодобово охороняли своє село, загартовуючи, таким чином, мужній характер.

Факт 6. Ю.Б. Гіппенрейтер в книзі *"Введення в загальну психологію"* (1996) описує серію експериментів, спрямованих на пізнання зв'язку середовища і спадковості. В експерименті на підставі швидкого знаходження приманки в лабіринті конфігурації, що змінювалися, відбиралися і селекціонувалися "розумні" (успішні) і "дурні" (неуспішні) щури. Усередині кожної групи проводилися схрещування, причому, дана процедура повторювалася протягом шести поколінь. В результаті проведених експериментів отримали переконливі докази ефекту накопичення генетичної схильності до успішного навчання. Однак якщо умови експерименту змінювалися, змінювався і результат: "Відібране покоління" "розумних" щурів вирощувалося в умовах збідненого інформаційного середовища, де вони були позбавлені як різноманітних вражень, так і можливості активно діяти. В результаті з'ясувалося, що такі щури при навчанні в лабіринті діяли на рівні "дурних" тварин, вихованих в природних умовах. Протилежні експерименти з вирощуванням "дурних" щурів в збагаченому середовищі показали результати приблизно такі ж, що й у "розумних", які вирости в нормальних умовах. Ці експерименти підтверджуються значення умов виховання й розвитку живих істот для формування здібностей. Загальний висновок, який можна зробити на їх підставі, більш значний: чинники середовища мають співмірний, порівнянним з чинником спадковості, вплив на живих істот і можуть іноді повністю компенсувати або, навпаки, нівелювати дію останнього.

Факт 7. Інший приклад впливу зовнішнього середовища взятий з екстремальної психології, яка фіксує виникнення незвичайних якостей у людини під впливом екстремальних дій зовнішнього середовища. Так, у Вілі Мельникова в результаті контузії на афганській війні відкрився дар володіння іноземними мовами – зараз цей поліглот досконало володіє більш ніж сотнею живих і мертвих мов народів світу. Подібним же чином існують приклади і того, як незвичайний дар до складних математичних обчислень відкривався в результаті певного шоку у неписьменних селян, які можуть виконувати головоломні математичні операції швидше комп'ютера.

ВИСНОВОК 2. Як внутрішня сутність людини (сукупність її природних задатків), так і зовнішні обставини (реалізовані в контексті космосоціоприродного середовища людського існування) можуть справляти на розвиток людини вирішальний вплив.

Факт 8. Наведемо життєву історію *"Повернення солдата"* (Сант Такар Сінгх *"Хороші історії роблять нас хорошими"*). Під час британського правління в Афганістані один солдат бився за кабульську владу. Перед

відправленням на фронт у нього було близько двох тисяч рупій готівкою, які він здав на зберігання державному касиру. Уряд забезпечував безпеку грошей людям, які йшли на фронт, після повернення з фронту вони могли взяти їх назад. Якщо хтось гинув, то гроші посилали його сім'ї. Тому солдат здав свої гроші і залишив домашню адресу касиру і пішов на фронт. На жаль, він був убитий. Коли касир дізнався про смерть солдата, він скасував надходження солдатського внеску, тобто привласнив гроші, оскільки був упевнений, що ніхто не заявить про гроші і ніхто нічого про це не дізнається. Через деякий час в будинку касира народився син, який постійно хворів, і багато грошей було витрачено на лікування. Коли синові було близько сімнадцяти років, батько привів людину, що володіла певними "божественними силами", щоб оглянути його. Традиційні способи лікування не допомагали. Касир відчував: щось незрозуміле створює перешкоди, які зможе усунути людина, що володіє духовними силами. Касир заплатив цій людині за роботу близько п'яти рупій. Після того як "екстрасенс" оглянув хлопчика, він почав усміхався. Касир побачив, що синові тепер стало краще, і робота людини з таємними силами була не марною. Він запитав дитину: "Як ти себе почуваєш тепер?" Син відповів: "Зараз я абсолютно здоровий. З сьогоднішнього дня ніщо більше не буде турбувати мене. Мій рахунок тепер закритий, і я йду назад". Батько був здивований: "Моє дороге дитя, про який рахунок ти говориш? Я так тебе люблю, що готовий платити скільки завгодно. Я ніколи не брав ніякої суми з твого рахунку і ніколи не зроблю цього". Син сказав: "Дорогий батько, ніщо не залишається неврахованим. Все враховується дуже точно, і ці п'ять рупій з'явилися останнім внеском, які ти повинен був заплатити. Зараз це оплачено, тому я йду. Я той самий чоловік, Шер Сінгх, який вклав дві тисячі рупій, щоб ти виплатив їх його сім'ї, але ти не зробив цього, і мені довелося повернутися, щоб отримати плату особисто".

ВИСНОВОК 3. Існує універсальний й невідчужуваний закон відплати (справедливості), який регулює людське життя і людські стосунки у всіх сферах суспільного життя.

Факт 9. Наступний життєвий факт і інші супутні йому факти пов'язані з тим, що переживання дитиною успіху в навчальній діяльності (незалежно від навчального предмету або сфери життєдіяльності) визначає її подальшу життєву траєкторію, соціальний статус і загальну успішність в майбутньому дорослому житті [15, с. 96-97]. Р. А. Роу досліджуючи біографії великих творців, знайшов єдине загальне в їх біографіях – залучення до радості творчого відкриття в підлітковому віці. При цьому успіх заперечує егоцентризм, оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію – підвищену самооцінку [14, с. 177], виступаючи, у відомому сенсі, функцією егоцентричної позиції людини, що викликає агресивне ставлення людської істоти до зовнішнього середовища. Агресивне ж ставлення людини до світу означає її "закритість" до тих або інших аспектів цього середовища, що перекриває доступ до "базального джерела" енергії – космосоціоприродного середовища.

Факт 10. Як писав А. Адлер, риси нелюбих дітей у найрозвиненішій формі можна спостерігати, вивчаючи біографії всіх видатних ворогів людства. Тут одразу впадає в око те, що коли вони були дітьми, з ними погано поводитися дорослі, тому вони й розвили в собі жорстокість характеру, заздрість, ненависть, вони не можуть пережити того, що інші щасливі (1956 р.). Крім того, учений зазначав, що немає жодної коли-небудь учиненої жорстокості, яка не ґрунтувалася б на прихованому безсиллі й нездатності, при цьому по-справжньому сильна людина не здатна на жорстоке ставлення до оточення (1964 р.). Тобто, нерозв'язаний характер внутрішньої суперечності між вимогами батьків і в цілому зовнішнього середовища, неможливість їм відповідати є джерелом постійної афективної напруженості, що у багатьох випадках спричинює компенсаторну гіпертрофію власного "Я" і розвиває егоцентризм, хворобливе самолюбство й неадекватне почуття власного достоїнства [9; 10]. Отже, дитинство, особливо раннє, є потужним плацдармом для подальшого розвитку людини. Водночас дитинство ніби занурене у стан радості, що виявляється фундаментальним процесом становлення людського "Я".

Факт 11. Факт про важливість тілесних контактів людей розкриває один з найважливіших аспектів розвитку людини і її здоров'я. Нейропсихолог Джеймс Пріскот провів багато досліджень і дійшов висновку, що діти, яких в дитинстві не обіймають, частіше стають вбивцями ніж їх однолітки, яких батьки просто купали в любові. Було також показано, що дефіцит тілесних контактів є важливим чинником хвороб дітей.

У 2015 році в Пенсильванському університеті Карнегі-Меллон проводилося дослідження, в якому взяли участь 404 людини. За результатами дослідження виявилось, що люди, яких частіше обіймають і соціально підтримують, на 32% рідше хворіють на застуду.

Інший відомий експеримент в США, проведений Гаррі Фредріком Харлоу над мавпами, показав, діти мавп потребують обіймах більше, ніж в молоці. Після дослідів з мавпами вчені з Німеччини та Сінгапуру вирішили з'ясувати вплив обійми та ласки на людський мозок і отримати переконливі результати. У серпневому номері журналу *Cerebral Cortex* Йенс Брауер і Аннетт Шрімер пишуть про результати дослідження 40 дітей у віці 5 років і їх мам. Головна увага приділялася "соціальної частини мозку", тій мережі нейронів, яка дозволяє людям реалізовувати людські контакти. Саме ця частина мозку задіяна тоді, коли ми знаходимося в суспільстві інших людей, цікавимося ними і намагаємося побачити світ їхніми очима. Вчені зафіксували, що ця зона мозку була більш активною у тих дітей, які отримували більше тілесного контакту від своїх матерів.

Особливо вчених цікавило метилювання ДНК (модифікація молекули ДНК без зміни самої нуклеотидної послідовності ДНК). При цьому деякі хромосоми відзначаються особливими молекулами, і можна простежити, наскільки активні саме ці ділянки геному. Виявилось, що у дітей, яких частіше обіймали, ці ділянки виглядають інакше, ніж ті самі частини генома дітей, яким діставалося менше обіймів. Саме ці зміни на генетичному рівні

приводили до того, що малюки, які отримують недостатньо тактильного контакту, повільніше розвивалися, у них були затримки мови, зростання і розвитку мозкової діяльності.

Психоаналітик Рене Арпад Шпіц у часи другої Світової війни вивчав взаємозв'язок дітей і матерів. Під час експерименту він виявив, що 33% немовлят, матері яких з різних причин вмирали або кидали дітей у віці 6 місяців, відмовлялися від їжі і також вмирали. Це явище вчений назвав "анаклітичною депресією".

Факт 12. Науковці ще в 70-ті р. XX ст. довели, що деструктивна поведінка школярів безпосередньо пов'язана зі шкільною неуспішністю, а А. Маслоу показав, що поведінка й спілкування залежать від рівня успішності учня в навчанні. Водночас успіх у навчанні веде до зміцнення самостійності, самоповаги, поліпшення взаємин з навколишніми, зміни самопочуття учня [11]. Нині ця теза піддається сумніву, оскільки життєвий успіх у сучасному суспільстві, яке все більше занурюється в безодню аморальності, починає визначатися іншими критеріями.

Факт 13. Було також доведено, що захистом від безпорадності в навчанні є досвід перемог, тобто досвід психологічних станів і поведінки, який дозволяє людині контролювати ситуацію [13, с. 40]. Успішність дитини хоча б в одній зі сфер діяльності веде до формування психологічної установки на успішність і радість, які завдяки синергетичному ефекту спрямовують будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіху й радості у родині, під час перебування в дитячому садочку, у школі, то в подальшому житті для неї буде досить проблематично досягти успіху.

Окрім того, неуспішність (як комплекс неповноцінності) через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, що активізує агресію не тільки на рівні окремих індивідів, але й цілих народів (після поразки в Першій світовій війні Німеччина була поставлена на коліна й через деякий час розвила войовничий дух арійської переваги над іншими народами, що призвело до однієї з найжорстокіших воєн в історії людства).

Водночас важливо зазначити, що вкорінення дитини в одній формі успіху може призвести до деструктивної прив'язки до такого специфічного успіху. Для ілюстрації цього висновку наведемо приклад, узятий з життя знаного персонулога України В. Рибалки, котрий був свідком трагічного випадку під час навчання на психологічному факультеті МДУ. Серед студентів-психологів популярністю користувалася відмінниця, зірка факультету, яка покінчила життя самогубством, оскільки не розуміла змісту лекцій нового викладача вищої математики. Очевидно, ця дівчина з дитинства була успішною тільки в навчальній діяльності, що перетворилася для неї на найвищу життєву цінність...

У цьому зв'язку особливо важливим є синергетичний принцип "талант – це сума талантів і здібностей", оскільки основою для всіх спеціальних здатностей є загальні здатності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний

чинник обдарованості") [19]. Тож завдання з розвитку в людини окремої якості має бути водночас і завданням розвитку "помежованих" якостей і здібностей, коли для того щоб виховати фахівця, потрібно, крім занепокоєння про спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому [18].

Це відповідає синергетичному принципу нададитивності (виявляє системні властивості цілого), реалізацію якого можна ілюструвати практикою Вальдорфської школи, де дитина з першого класу включається паралельно з вивченням точних дисциплін у заняття художньо-естетичного циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). Особливо цікавим тут є використання евритмії – особливого виду мистецтва як синтезу думки й слова, кольору, музику, рухів.

Факт 14. Наступний життєвий факт, певною мірою підтверджуючий попередній факт, стосується висновків Г.І. Косицького, який проводив досліді с двома групами паціюків. Ці дві групи навчали долати перешкоди. При цьому, перша група паціюків була поставлена в умови, коли ці перешкоди можна було здолати, а друга група – ні. Відтак, перша група була успішною, а другу навчали неуспішності, безпорадності. Через декілька поколінь успішній і неуспішній групам пересадили клітини раку. Перша група вижила вся, друга – вся загинула [4, с. 104-105]. У цьому зв'язку важливим є і те, що серед випускників Гарвардського університету відмінники мають найбільшу тривалість життя [22, с. 206].

Факт 15. Директор однієї школи в дитинстві пережив стресову ситуацію. Справа в тому, що до восьмого класу він учився добре, а потім через нові захоплення відстав з математики. Через це на черговій контрольній роботі він неправильно виконав завдання, за що й одержав двійку, хоча іншим учням за таку саму помилку вчителька поставила трійки. Виникла образа на несправедливість, що призвела до повної відрази від предмета. Таке почуття підігрівалося реакцією вчительки, яка постійно йому дорікала: "Я вважала, що ти здатний, а ти...". Це спричинило погіршення справ з математики, і, як наслідок, неуспішність захопила хлопця настільки, що з 9-го класу цієї школи учень змушений був піти й почав працювати, продовживши навчання у вечірній школі. До математики він ставився з острахом, але вчителька вечірньої школи якось сказала: "Ти ж здатний! От тобі завдання для вищої школи. Я впевнена – впорасься!" І учень упорався, повірив у себе і вчительці, і, як результат, – вступив до педагогічного інституту, закінчив його з відзнакою. Згодом став директором тієї самої школи, звідки довелося піти через комплекс неуспішності. У процесі педагогічної діяльності цього директора сформувалося стійке переконання в тому, що якщо ми не бажаємо "зламати" дитину в період формування її особистості, то маємо допомагати їй в розвитку, у жодному разі не позбавляючи дитину відчуття завтрашньої радості, віри у свої можливості, надії на позитивні перспективи в майбутньому [1, с. 197-198].

ВИСНОВОК 4. Один із головних життєвих пріоритетів людини – успіх – визначає її здоров'я і щастя у житті, коли успішність бодай у якійсь сфері життєвої активності, радість творчості у дитинстві і підлітковому віці багато в чому визначають подальшу життєву траєкторію людини. Незмога учня виявити свої таланти перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою й моральним осудом, що демобілізує учня, підриваючи віру у свої можливості. Як наслідок, знижується його пошукова активність. Це, своєю чергою, визначає появу нових невдач і формування замкнутого кола неуспішності й безпорадності. М. Селігман у концепції "навченої безпорадності" довів, що люди, перед якими ставилися завдання, що не мають розв'язку, виявлялися нездатними надалі виконати навіть легкі завдання.

Факт 16. У 1919 році Льюїс Терман, психолог, професор Стенфордського університету США, почав дослідження витоків високого інтелекту в групі з 1528 хлопчиків і дівчаток, яке він продовжував до своєї смерті в 1956 р У 1990 році його спостереження над цією групою у вигляді проекту "Довголіття" продовжили інші дослідники під керівництвом Х.Фрідмана і Л. Мартіна, які через двадцять років вони видали результати спостережень над цією групою протягом їх життя, включаючи й аналіз смерті. Науковці "виявили, що багато популярних рекомендації з приводу того, як зберегти здоров'я, сумнівні або відверто невірні ... Здоров'я людей тісно пов'язане з характером, кар'єрою, манерою спілкування" [21, с. 7-8]. Виявилось, що розсудливі і сумлінні люди – здоровіше і живуть довше: "здоров'я і довголіття в суспільстві залежить від того, наскільки сумлінні і цілеспрямовані його громадяни" [21, с. 315].

Шкодять здоров'ю:

- 1) токсини (отрути);
- 2) підвищена радіація;
- 3) інфекції та шкідливі симбіонти;
- 4) травми;
- 5) генетичні порушення.

Покращують здоров'я:

- 1) глибоке дихання;
- 2) широкий кругозір людської свідомості;
- 3) здорова соціальна атмосфера суспільства;
- 4) риси характеру як-то: розсудливість, планування, завзятість, володіння ситуацією, успіх в роботі;
- 5) наявність хороших друзів, спілкування з сумлінними, морально стійкими людьми;
- 6) стійка психіка;
- 7) іронія, гумор, радість до життя;
- 8) пошук кращого в людях;
- 9) підтримання фізичної активності тіла;
- 10) здатність до позитивного соціального спілкування; саме "Наявність широкого кола соціального спілкування, внутрішня тяга до здорової фізичної

активності, прагнення приносити користь суспільству, до якого ти належиш, насолоду від успішної кар'єри, здоровий, щасливий шлюб (або коло близьких друзів) – всі ці чинники можуть зробити набагато більше, ніж просто додати роки до вашого життя. Всі разом вони наділяють ваше життя сенсом" [21, с. 307]. "Висновок один: врівноважені діти, що ростуть в стабільній соціальному середовищі, мають набагато більше шансів зберегти міцне здоров'я в зрілості і прожити довго" [21, с. 316].

ВИСНОВОК 5. Розсудливі, сумлінні, завзяті, успішні люди, які вміють планувати свій час, характеризуються більшим здоров'ям, більшою тривалістю життя, при цьому покращуються здоров'я як глибоке дихання (що свідчить про те, що в людському організмі немає м'язових зажимів, пов'язаних із стресорними станами); як широкий кругозір людської свідомості, так і здорова соціальна атмосфера суспільства, наявність хороших друзів, спілкування з сумлінними, морально стійкими людьми, іронія, гумор, радість до життя, пошук кращого в людях, підтримання фізичної активності тіла, здатність до позитивного соціального спілкування.

Факт 17. Еволюція живих істот обрала шлях удосконалювання прогностичної здатності інтелекту, що знаходить відображення в міфі про Прометея, який наділив розумом "сліпих, жалюгідних людей, що жили як мурахи в печерах", навчив їх зводити будинки, будувати кораблі, займатися ремеслами, носити одяг, лічити й писати, розрізняти пори року, приносити жертви богам і ворожити. Останнє – ворожити – означає моти передбачати події, про що говорить і саме ім'я "Прометей", яке означає "спочатку мислячий", "той, хто передбачає". Як бачимо, саме функція передбачення є стрижнем розуму як здатності розширювати актуальне поле буття людини, звільнюватися з полону "даності", "тут і тепер", навчитися відображати потенційне майбутнє в контексті актуального сьогодення, тобто бути віруючою істотою, що сприймає "невидиме як видиме". Отут віра помежована зі знанням, адже "віра таки є здійснення очікуваного й упевненість у майбутньому (Евр. 11 : 1).

Факт 18. Тут можна навести й історію просвітління Гаутама Будди, що вступив на шлях духовного розвитку після відкриття в молодому віці істини про чотири камені спотикання людського життя – старість, хвороби, страждання й смерть, що очікують на кожну людину у віддаленому майбутньому. Таке знання про події, які відбудуться з кожним з молодих людей через багато років, змусило Будду, який сприймав потенційне майбутнє (майбутні страждання) як актуальне сьогодення, ступити на тернистий шлях просвітління, результатом якого була свідомість світової релігії.

Факт 19. У людському суспільстві менше трьох відсотків людей досягають у багато разів більшого, ніж всі інші разом узяті. І одна з основних якостей, що відрізняє цих успішних особистостей від загальної маси людей, – наявність ясних цілей і вміння жити, плануючи своє життя. Наочно це

показав експеримент, розпочатий 1953 року в Гарвардському університеті (США). До всіх випускників звернулися з питанням про те, є чи у них мета в житті, чи властиве їм прагнення досягти цю мети. Виявилося, що менше трьох відсотків студентів ставлять перед собою конкретні цілі й мають хоч якесь уявлення про те, чого вони хочуть від життя. Протягом наступних 25 років, спостерігаючи за їхніми успіхами, було виявлено, що ці випускники досягли значно більшого, ніж інші в усіх сферах життя.

Факт 20. Одним із важливих психологічних експериментів (що ілюструє можливість людини/дитини мотивувати свою життєдіяльність ідеальним/віртуальним чинником мети, яка перебуває у відділеному майбутньому, що реалізує дію людської самосвідомості як рефлексивної сутності) – це "зефірної тест", який вперше провів Уолтер Мішель в кінці 1960-х в Колумбійському університеті, став наріжним каменем психології розвитку. Діти із стенфордського дитячого садка Bing у віці чотирьох-шести років були поміщені в кімнату, умебльованій тільки столом і стільцем. На стіл клали одним вид ласощів – на вибір дитини. Кожному учасникові було сказано, що, якщо він зможе витримати 15 хвилин, не з'ївши ласощі, він одержить ще. Потім піддослідного залишали в кімнаті наодинці з ласощами.

Наступні дослідження цих людей у дорослому віці показали зв'язок між здатністю чекати стільки, скільки необхідно для одержання інших ласощів (цього досягли від 10-15 % дітей, залежно від віку), і різними формами життєвого успіху, наприклад, більш вищими результатами випускних іспитів. А проведена професором Корнелльського університету Б. Кейсі 2011 року функціональна МРТ головного мозку 59 учасників експерименту (яким зараз за сорок) показала вищу активність прифронтальної кори головного мозку у тих учасників, які відкладали задоволення заради більшої нагороди в майбутньому. Це відкриття видається особливо важливим, оскільки дослідження останніх двох десятиліть демонструють, що прифронтальна кора відіграє критичну роль у сфері уваги й керування емоціями.

Факт 21. Зазначимо, що доросла людина також піддається випробуванням за принципом "зефірного тесту", оскільки її тимчасово спокушають численними предметами світу тотального споживання. При цьому реалізація мети пов'язана із здатністю людини орієнтуватися на соціальні норми поведінки. А. Лурія відзначав дефіцит прифронтальних зон у закоренілих рецидивістів; це, очевидно, пов'язане з тим, що в останніх слабо розвинені механізми аналітичного прогнозу й передбачення майбутнього, а це, своєю чергою, приводить до того, що такі люди, для яких майбутнє не є актуальним чинником їхньої поведінки (як це має місце також і в дикунів, і дітей), схильні до ризикованих авантур, пускаються у будь-які тяжкі, не боячись (не прогножуючи) наслідків своїх почасти злочинних дій.

Факт 22. Мультидисциплінарне лонгитюдное дослідження здоров'я і розвитку людини було проведено в місті Данідін в Новій Зеландії (Dunedin longitudinal study), яке передбачало дослідження стан здоров'я у майже тисячі людей, що народилися в новозеландському місті Данідін в 1972 і 1973 роках. Учасники дослідження були оцінені в три роки, і потім в 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18,

21, 26, 32 і, останній раз, в 38 років (2010-2012). Дослідженню піддавалися такі аспекти, як: серцево-судинне здоров'я і фактори ризику; легенево-дихальне здоров'я; здоров'я порожнини рота; сексуальне та репродуктивне здоров'я; психічне здоров'я; психосоціальні особливості життєдіяльності людини; інші аспекти здоров'я, включаючи сенсорну, скелетно-м'язову, травну системи. Методика дослідження в Данідині була перевірена в США, Великобританії, Канаді, Ізраїлі та деяких інших країнах, що дозволило отримати подібні результати [24]. Один із важливих інструментів дослідження у Данідині був "зефірний тест", що засвідчив, що діти, які успішно пройшли його, у подальшому житті мали більші життєві досягнення, були менш вразливі до наркотичної дії алкоголю, тютюну та ін.

ВИСНОВОК 6. Із кристалізацією образу майбутнього пов'язаний наріжний механізм успішного управління, оскільки для того щоб ставити управлінські завдання, потрібно мати образ майбутнього, що, своєю чергою, неможливий без адекватної картини світу. Образ майбутнього звільняє людину від сьогодення, дозволяючи їй досягати стану само детермінації. Люди з дитинства виявляють здатність орієнтуватися на образ майбутнього – певну мету, що експериментально з'ясовується завдяки "зефірному тесту", спрямованому на виявлення здатності дітей 4-6 років до самоконтролю і самосвідомості. Цей тест засвідчив: діти з підвищеним рівнем самосвідомості / самоконтролю згодом досягають набагато більшого успіху в житті, ніж діти зі зниженим рівнем самосвідомості / самоконтролю; як показали лонгітюдні дослідження, діти зі зниженим рівнем самосвідомості в юнацькому і дорослому віці схильні до венеричних, серцево-судинних захворювань, споживання спиртного, наркоманії.

Факт 23. Реалізацію смислу як мети можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, який провів кілька років у концентраційному таборі. В. Франкл пише, що в'язень концтабору потрапляє у своєрідне передчасне пекло, оскільки перебуває в атмосфері "кінця невизначеності" і "невизначеності кінця", оскільки "ніхто з ув'язнених не міг знати, як довго йому доведеться там перебувати. Наскільки завидним здавалося нам становище злочинця, котрий точно знає, що йому доведеться відсидіти свої десять років, котрий завжди може підрахувати, скільки днів ще залишилося до строку його звільнення... щасливчик!" Це була одна з найважчих психологічно обставин життя в таборі [20, с. 139-142].

Звільнитися з пекельного полону невизначеності концтабору можна за допомогою механізму цілеутворення, про що свідчить життя Г. Альтшуллера, котрий кілька років провів у сталінських концтаборах. "Потрапивши в табір, Г.С. Альтшуллер швидко зорієнтувався, що, якщо працювати так, як жадали від ув'язнених наглядачі, довго не протягнеш. Незважаючи на те, що для тих, хто виходить на роботи передбачався значно більший пайок, ніж тим, хто на роботи вийти вже був не в змозі, – умови й навантаження були такі, що цього пайка ніяк не могло вистачити для відновлення сил. "Губить більша пайка!," –

зрозумів Генріх Саулович і добровільно відмовився від неї, переставши виходити на роботи й перейшовши в розряд "чахликів" – помираючих людей, на яких усі махнули рукою. Таких у бараку було багато. Щодня вмирили люди. Серед "чахликів" виявилося багато представників технічної інтелігенції: фахівці з різних галузей техніки, професори й доценти технічних вузів. Усі ці люди були літнього віку, дуже ослаблені, знаходилися на стадії повільного помирання. І тоді Генріх Саулович відкрив у бараку "університет одного студента". Щодня, за певним розкладом, він слухав лекції кого-небудь зі своїх товаришів по нещастя. Люди ожили. У них з'явилася мета: передати свої знання молодій людині. І люди в бараку перестали помирати!".

Самого В. Франкла, за його спогадами, врятували від смерті мрії про щасливе майбутнє: він уявляв себе у світлій аудиторії за читанням лекції студентам про психологічні особливості перебування людини в концтаборі.

Факт 24. Р. Блект зазначає вбивчий вплив безцільного життя на людину: з 1994 по 2001 рік група фахівців медичного факультету японського університету Тохоку на чолі з професором Ітіро Цудзі вела спостереження за групою з 43 тисяч фізично здорових чоловіків і жінок у віці від 40 до 79 років. В ході експерименту періодично проводилися опитування, приблизно 59% спостережуваних заявляли, що мають "ясну мету" і ведуть насичене життя, 5% чесно зізнавалися, що цілі в житті не мають, а інші не змогли відповісти на це питання. За сім років більше трьох тисяч спостережуваних перейшли в інший світ через хвороби і в результаті самогубств. Незважаючи на розкид результатів через різні чинники, картина в цілому вийшла дуже переконливою: частка померлих серед тих, хто не мав чіткої мети в житті і уникав напруженої діяльності, була приблизно в 1,5 рази вище [3].

ВИСНОВОК 7. У книзі "Людина у пошуках смислу" В. Франкл пише про смисловий вакуум сучасної цивілізації, що є однією з найсерйозніших проблем людини й суспільства. Смысл як система цілей людського існування тут розуміється як мета, як "думка про мету", що належить майбутньому, тобто постає як потенційна категорія. Мета людини як її життєвий сенс постає чинником, що не тільки звільняє людину від полону актуальної данності ("тут і тепер"), але й надає людині волі, здатності долати перешкоди, сповнює життєвою енергією та опором негативним чинникам середовища. Як зазначає П. Таранов у книзі "Секрети поведінки людей", "примітивна швидкоплинність, вона або байдужна до наслідків, але огидна й злого норову концепція відстороненої перспективи. Коли в ім'я віддаленості нехтується найближче". відмовляючись, таким чином, "від права первородства заради сочевичної юшки". Мета постає категорією, яка визначає смисл/сенс існування людини, коли смисл є те, заради чого реалізується поведінка людини.

Факт 25. Б. Беттельгейм, котрий кілька років провів у фашистських концтаборах, передав свій досвід у книзі "Прояснене серце". Він вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості:

колективна відповідальність за провини; знищення тих, хто хоч якось виділявся з юрби, що змушувало ув'язнених зливатись із загальною масою; і, що найголовніше, – позбавлення в'язнів самостійності, коли кожний самостійний крок карався; регламентація найдрібніших деталей табірнього життя. Автором книги був знайдений метод уникнення корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, у якій можна самостійно робити вчинки й нести за них особисту відповідальність. Для цього потрібно було робити те щось незначне, що в таборі не заборонялося (але те, що робити не змушували), наприклад, чистити зуби [23].

ВИСНОВОК 8. Образ майбутнього, прагнення до реалізації мети дозволяє людині звільнитися від стресорних обставин її життя та досягти статусу самодетермінованої істоти, що характеризується свободою, особистісним самоконтролем, автономною поведінкою.

Факт 26. У книзі "Ігри, у які грають люди. Люди, які грають в ігри" Е.Берн пише, що структура дитинства є сценарієм подальшого життя людини [2, с. 192-206]. "Результати дослідження мозку показують, що людина – це єдина жива істота, що володіє волею змінювати, вправляючись і навчаючись, функції свого мозку, аж до глибокої старості. З іншого боку, результати дослідження міжособистісних зв'язків свідчать, що воля й автономія особистості не можуть розкритися в літньому віці, якщо в людини в перші роки життя не було можливості вибудувати максимально міцний зв'язок з кимсь із близьких" [12, с. 11].

ВИСНОВОК 9. Емоційно-поведінкова структура дитинства є сценарієм подальшого життя людини, який реалізується у вузлових точках (сензитивних фазах) траєкторії дитячого життя. При цьому автономно-вольова поведінка дорослої людини залежить від впевненості дитини у своєму найближчому оточенні, що досягається через встановлення міцного психоемоційного зв'язку з оточуючими дитину людьми.

ВИСНОВКИ.

1. Особливості особистості педагога та його уявлення про характеристики/властивості об'єкта педагогічного впливу, як і мотивація учасників освітнього процесу щодо реалізації певних освітніх цілей можуть суттєво впливати на педагогічний процес і його результат.

2. Як внутрішня сутність людини (сукупність її природних задатків), так і зовнішні обставини (реалізовані в контексті космосоціоприродного середовища людського існування) можуть справляти на розвиток людини вирішальний вплив.

3. Існує універсальний й невідчужуваний закон відплати (справедливості), який регулює людське життя і людські стосунки у всіх сферах суспільного життя.

4. Один із головних життєвих пріоритетів людини – успіх – визначає її здоров'я і щастя у житті, коли успішність бодай у якісь сфері життєвої активності, радість творчості у дитинстві і підлітковому віці багато в чому

визначають подальшу життєву траєкторію людини. Незмога учня виявити свої таланти перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою й моральним осудом, що демобілізує учня, підбиваючи віру у свої можливості. Як наслідок, знижується його пошукова активність. Це, своєю чергою, визначає появу нових невдач і формування замкнутого кола неуспішності й безпорадності. При цьому успіх як один з істотних пріоритетів людини, як целепокладальна категорія, пов'язується з процесом ефективного досягнення людиною життєвих цілей. Люди, які ясно й чітко усвідомлюють свої життєві цілі та засоби їх досягнення досягають у житті значно більшого, ніж решта інших, хто не ставить перед собою цілей і не бачить життєвих перспектив. Люди, які не усвідомлюють свої цілі, відчують вакуум життєвого сенсу, оскільки смисл як система цілей людського існування розуміється як мета, як "думка про мету", що є потенційною категорією, спрямованою у майбутнє. Неуспішність призводить до розвитку комплексу неповноцінності та через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, викликає агресивне ставлення людини до оточуючого світу. Неуспішність учнів часто трансформується у стійку психологічну установку, яка визначає появу нових невдач і формування замкнутого кола неуспішності й безпорадності. Деструктивна поведінка школярів пов'язана зі шкільною неуспішністю. Успішність дитини хоча б в одній зі сфер діяльності веде до формування психологічної установки на успішність і радість у житті. Успіх у навчальній діяльності веде до зміцнення самостійності, самоповаги, поліпшення взаємин з навколишніми, веде до гармонізації поведінки всіх учасників освітнього процесу. Водночас вкорінення дитини в одній формі успіху може призвести до деструктивної прив'язки до такого специфічного успіху, що може мати негативні наслідки у подальшому житті.

5. Розсудливі, сумлінні, завзяті, успішні люди, які вміють планувати свій час, характеризуються більшим здоров'ям, більшою тривалістю життя, при цьому покращуються здоров'я як глибоке дихання (що свідчить про те, що в людському організмі немає м'язових зажимів, пов'язаних із стресорними станами); як широкий кругозір людської свідомості, так і здорова соціальна атмосфера суспільства, наявність хороших друзів, спілкування з сумлінними, морально стійкими людьми, іронія, гумор, радість до життя, пошук кращого в людях, підтримання фізичної активності тіла, здатність до позитивного соціального спілкування.

6. Із кристалізацією образу майбутнього пов'язаний наріжний механізм успішного управління, оскільки для того щоб ставити управлінські завдання, потрібно мати образ майбутнього, що, своєю чергою, неможливий без адекватної картини світу. Образ майбутнього звільняє людину від сьогодення, дозволяючи їй досягати стану само детермінації. Люди з дитинства виявляють здатність орієнтуватися на образ майбутнього – певну мету, що експериментально з'ясовується завдяки "зефірному тесту", спрямованому на виявлення здатності дітей 4-6 років до самоконтролю і самосвідомості. Цей тест засвідчив: діти з підвищеним рівнем самосвідомості / самоконтролю згодом досягають набагато більшого успіху в житті, ніж діти

зі зниженим рівнем самосвідомості / самоконтролю; як показали лонгitudні дослідження, діти зі зниженим рівнем самосвідомості в юнацькому і дорослому віці схильні до венеричних, серцево-судинних захворювань, споживання спиртного, наркоманії.

7. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації засвідчує про смисловий вакуум сучасної цивілізації, що є однією з найсерйозніших проблем людини й суспільства. Смысл як система цілей людського існування тут розуміється як мета, як "думка про мету", що належить майбутньому, тобто постає як потенційна категорія. Мета людини як її життєвий сенс постає чинником, що не тільки звільняє людину від полону актуальної данності ("тут і тепер"), але й надає людині волі, здатності долати перешкоди, сповнює життєвою енергією та опором негативним чинникам середовища.

8. Образ майбутнього, прагнення до реалізації мети дозволяє людині звільнитися від стресорних обставин її життя та досягти статусу самодетермінованої істоти, що характеризується свободою, особистісним самоконтролем, автономною поведінкою.

9. Емоційно-поведінкова структура дитинства є сценарієм подальшого життя людини, який реалізується у вузлових точках (сензитивних фазах) траєкторії дитячого життя. При цьому автономно-вольова поведінка дорослої людини залежить від упевненості дитини у своєму найближчому оточенні, що досягається через встановлення міцного психоемоційного зв'язку з оточуючими дитину людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
3. Блект Р. Путешествие в поисках смысла жизни. Истории тех, кто его нашёл. – М.: Астрель, Харвест, 2012. – 192 с.
4. Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания?: Книга для учителя / А.Б.Боссарт. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
5. Брюин Поль Де. Подготовка кадров для управления предприятиями (Цели, программа, методы). – М.: Прогресс, 1968. – 130 с.
6. Вознюк О.В. Основные аспекты теории успеха: до питання формування соціально зрілої і відповідальної особистості школяра / О.В.Вознюк // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васильківської]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 13-20.
7. Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография / Вознюк А. В. – Житомир : Рута, 2016. – 622 с.
8. Вознюк А. В. Система аксиом педагогики и образования: монография / Вознюк А. В. – Житомир: Lambert Academic Publishing, 2018. – 160 с.
9. Глассер У. Школы без неудачников / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского / У.Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
10. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. – М.: Медицина, 1988. – 247 с.

11. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу; [пер. с англ. Т.Гутмана, Н.Мухиной; послесл. Е.П.Ильина]. – СПб. [и др.]: Питер, 2007. – 351 с.
12. Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с неметкого / Р.Патцлафф, Т.Кальдер. – К.: Изд-вл "НАИРИ", 2008. – 144 с.
13. Педагогическая психология: Учебное пособие / Под.ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с.
14. Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
15. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов / А. С. Спиваковская. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 200 с.
16. Турбовской Я. С. Педагогическая аксиоматика / Я. С. Турбовской. – М. : Изд. центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 84 с.
17. Тюнников Ю. С. Педагогическая мифология : учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по пед. специальностям / Тюнников Ю. С., Мазниченко М. А. – М. : Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
18. Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
19. Чудновский В.Э. Одаренность : дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
21. Фридман Х. Проект "Долголетие": Сенсационные открытия, сделанные на основе исследования, которое длилось почти 100 лет / Х.Фридман, Л.Мартин. – М.: София, 2011. – 320 с.
22. Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни / В.В.Фролькис. – Л.: Наука, 1988. – 239 с.
23. Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.
24. Poulton, Richie; Moffitt, Terrie E.; Silva, Phil A. (2015). "The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future". *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 50 (5): 679–693.

РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.01/.09

Самойленко О. А.,

кандидат педагогічних наук, докторант

Житомирського державного університету імені Івана Франка

samoilencoxxana@gmail.com

АНДРАГОГ ЯК ПРОФЕСІОНАЛ У ГАЛУЗІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Проблема освіти дорослих актуалізується в умовах сьогодення у зв'язку з запровадженням неперервної освіти і необхідністю навчатися впродовж життя. Для суспільства в цілому розвиток освіти дорослих сприяє суспільній єдності та взаємоповазі, розширенню соціально-політичного світогляду і, як наслідок, розширенню демократії; поширенню активного громадянства; посиленню культурної інтеграції. Ці тенденції проявляються і в Україні і щоб не опинитися у ролі аутсайдера, необхідно готувати людські ресурси, які б забезпечили гідне місце країні у світовому співтоваристві.

Серед пріоритетних завдань освіти незмінно актуальним є підготовка та розвиток кадрового потенціалу системи освіти, зокрема освіти дорослих. Провідним фахівцем у цій галузі є андрагог як спеціаліст з навчання, консультування, надання соціальної допомоги та виконання організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих людей. Актуальність та затребуваність підготовки андрагогів обумовлюється зростаючим впливом освіти на перебіг соціально-економічного, політичного, культурного розвитку світового співтовариства.

Ключові слова: *освіта дорослих, андрагог, емпірична модель навчання дорослих, інтегрально-рольові позиції педагога.*

Проблема образования взрослых актуализируется в современных условиях в связи с введением непрерывного образования и необходимостью учиться на протяжении всей жизни. Для общества в целом развитие образования взрослых способствует общественному единству и взаимоуважению, расширению социально-политического мировоззрения и, как следствие, расширению демократии; распространению активной гражданской позиции; усилению культурной интеграции. Эти тенденции проявляются и в Украине и чтобы не оказаться в роли аутсайдера, необходимо готовить человеческие ресурсы, которые бы обеспечили достойное место стране в мировом сообществе.

Среди приоритетных задач образования неизменно актуальным является подготовка и развитие кадрового потенциала системы образования, в частности образования взрослых. Ведущим в этой области является андрагог как специалист по обучению, консультированию, оказанию социальной помощи и выполнению организационно-управленческих функций в среде взрослых людей. Актуальность и востребованность подготовки андрагогов обуславливается

растущим влиянием образования на ход социально-экономического, политического, культурного развития мирового сообщества.

Ключевые слова: образование взрослых, андрагог, эмпирическая модель обучения взрослых, интегрально-ролевые позиции педагога.

The problem of adult education is actualized in today's context in connection with the introduction of continuing education and the need to study throughout life. In general, for adult education, the development of adult education promotes social unity and mutual respect, broadens the socio-political outlook and, as a consequence, expands democracy; the promotion of active citizenship; strengthening cultural integration. These trends are also evident in Ukraine, and in order not to be an outsider, human resources should be prepared to provide a decent place for the country in the world community.

Among the priority tasks of education, the training and development of the personnel potential of the education system, in particular adult education, is inevitably relevant. A leading specialist in this field is andragog as a specialist in training, counseling, providing social assistance and performing organizational and managerial functions in an adult environment. The urgency and demand of andragogging training is conditioned by the growing influence of education on the course of socio-economic, political, cultural development of the world community.

Key words: adult education, andragog, empirical model of adult education, integral and role positions of the teacher.

Вступ. Ми звикли вважати, що допомагати вчитися потрібно тільки дітям, а дорослі самі вирішують чому і як їм вчитися. Проте сьогодні освіта стала істотним чинником розвитку не тільки людини, а й суспільства. Життєдіяльні інноваційно-технічні, інформаційні та соціальні процеси, що відбуваються нині у всіх формах трудової діяльності, істотно змінюють ситуацію, активуючи значення нових освітніх ідей і форм навчання дорослих, які відповідають потребам і соціальному замовленню сьогочасного суспільства. Практично необхідною і значущою для людства в цілому, для кожної організації, зацікавленої у розвитку і процвітанні, для будь-якого дорослого, налаштованого на продуктивну діяльність, самореалізацію і творчість, стала ідея неперервної освіти, освіти протягом життя.

Згідно із ст. 18 Закону України "Про освіту" [1] освіта дорослих є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки. За оцінками експертів ОЕСР до 2050 рр. більшість освітніх практик буде пов'язана із дорослим населенням (понад 600 млн. осіб) [5]. Тому фахівці з освіти дорослих – андрагоги – стають усе більш затребуваними у різних сферах соціального життя.

Постановка проблеми та її актуальність. У резолюції Гамбурзької декларації "Порядок денний для майбутнього" наголошено, що ефективність функціонування системи освіти дорослих суттєво залежить від підготовки "добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для

дорослих" [4]. М. Ноулз як теоретик освіти дорослих вважає, що першочерговим завданням світової педагогічної спільноти є "підготовка компетентних фахівців у сфері освіти дорослих (adulteducators), які здатні використовувати свої знання в умовах, що постійно змінюються, займатися постійним самовдосконаленням та самоосвітою впродовж життя" [8].

Відповідаючи на запитання, хто є андрагог та у чому полягає його роль і місія, М. Ноулз зауважує, що у суспільстві дуже мало фахівців-професіоналів з освіти дорослих, саме тих, хто отримав спеціальну професійну підготовку з навчання дорослих і здійснив успішну кар'єру у цій сфері [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті дослідження важливими є праці вітчизняних і зарубіжних учених із проблем андрагогічної спрямованості професії педагога (В. Буренко, І. Зель, М. Смірнова, О. Михальчук В. Шарко та ін.), основ теорії та технологій навчання дорослих (С. Змеєв, Р. Ісламшин, М. Громкова, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, О. Лютко, М. Ноулз та ін.).

Мета статті – проаналізувати особливості, зміст та практичну спрямованість професії андрагога.

Результати дослідження. Андрагог – це фахівець високої кваліфікації, що володіє комплексом спеціалізованих андрагогічних знань, умінь і навичок, які забезпечують освітню діяльність з дорослими з урахуванням специфіки їх освітніх потреб і вікових особливостей.

Під спеціальними андрагогічними знаннями, уміннями, навичками розуміємо сукупність знань про людину дорослого періоду, а також систему спеціальних методів, прийомів і форм роботи, якими повинен володіти будь-який фахівець, який навчає дорослого для якісного забезпечення освітнього процесу.

Дорослий, виступаючи активним суб'єктом освітнього процесу, сам визначає міру своєї включеності у нього і ступінь потреби у взаємодії з викладачем.

Вітчизняний учений О. Лютко, проаналізувавши зарубіжні та вітчизняні погляди на поняття "навчання", дійшов висновку, що дослідники трактують його як процес, що відбувається у внутрішньому світі дорослої людини. Натомість американські вчені пов'язують його із оточенням та життєвим досвідом людини. Вони переконані, що в основі навчання лежить трансформація досвіду, а ще точніше – критична рефлексія власного досвіду [3].

Будь-яке навчання ефективне, тільки якщо доросла людина, 1)самостійно прагне щось дізнатися і це їй для чогось потрібно і 2) якщо нові знання і роздуми інтегровані в реальний повсякденний досвід для отримання зворотного зв'язку. Звичайно, мова йде про фактичне засвоєння нових знань так, щоб вони інтегрувалися з попереднім досвідом і стали, врешті-решт, стійкою навичкою.

Це т.зв. емпірична модель навчання дорослих (Experiential Learning Model) Девіда Колба.

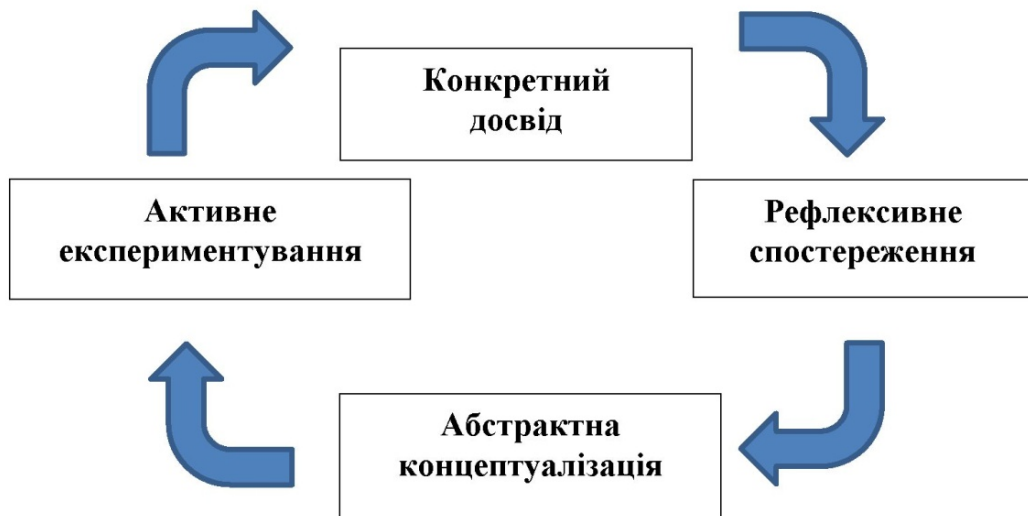


Рис. 1. Схема навчання за Д. Колбом

Реалізація моделі навчання Д. Колба розпочинається з актуалізації конкретного досвіду (професійного, життєвого) або його набуття за допомогою спеціально організованої взаємодії безпосередньо у ході освітньої діяльності.

Підтримка дорослого в освоєнні ним нового соціального досвіду, в різних його аспектах – нормативному, ціннісному (аксіологічному), компетентнісному, пізнавальному і практично-побутовому обумовлена умовами його діяльності, конкретними потребами і його особистою зацікавленістю у правильному результаті. У той же час ця підтримка може і повинна бути пов'язана з необхідністю випереджаючого впливу, викликаного характером протікання трудових, економічних або соціальних процесів, у яких включений дорослий, або які скоро будуть визначати його життя.

"Випереджаюча освіта" базується на широкій світоглядній основі, яка відображає основні напрямки розвитку суспільства, підтримує перспективні позиції і передбачає їх можливу реалізацію у майбутньому. Це освіта, яка робить акценти на інтерпретації знань (фактів) не тільки з позицій сьогодення, а й з позицій завтрашнього дня, на відповідальній участі дорослого у реалізації цінностей суспільства, на значущій спрямованості до майбутнього самого дорослого, який творчо, але відповідально, конструє соціальну реальність.

"Випередження" пов'язане насамперед з підтримкою розвитку у дорослого особистісних механізмів саморегуляції освітньої діяльності, осмислення і прийняття власної "програми" саморозвитку, з персоніфікацією

освіти. Таким чином, "позиція випередження" в освіті дорослих погоджує інтереси особистості і соціуму, допомагає встановити їх ціннісно-смысловий консенсус, тим самим підтримуючи ідеї гуманізації і демократії як рушійних сил розвитку сучасного глобального світу [7].

"Випереджаюча освіта" формується у відповідь на виклики сьогочасного суспільства, зокрема:

- формування вмотивованого, включеного в освітній процес дорослого учня, готового подолати складності як завтрашнього, так і сьогоднішнього дня;

- перенос навчання у простір дорослого учня. При цьому навчання розуміється як вид діяльності особистісно-орієнтованого характеру на всіх вікових етапах життя людини;

- виконання тези "освіта повинна бути доступна кожному";

- максимальне врахування в освітніх процесах потреб дорослих та їх життєвого досвіду;

- активне сприяння: появі нових, у відповідності до потреб суспільства, "провайдерів освітніх послуг"; створенню нових відносин і нових інформаційних мереж між дорослими, "провайдерами освітніх послуг", інвесторами та інноваторами.

Реалізацію цих функцій покладено на тих, хто є професійними посередниками між соціально значущою інформацією і дорослими – андрагогів. Уперше означена словом "андрагогіка" сфера діяльності, пов'язана з навчанням дорослих, зустрічається у книзі німецького історика епохи Просвітництва Олександра Каппа про педагогічні погляди Платона [6]. Науковець переконаний, що і Піфагор, і Сократ, і Платон, і різні політичні діячі, літератори, вчені, які робили свій внесок в освіту дорослих були андрагогами. Тому, перша з позицій андрагога історично оформилася саме як просвітницька, проповідницька по відношенню до інших дорослих. Подібна позиція не може бути зайнята довільно. Для цього андрагогу необхідно мати те, що сьогодні прийнято називати харизмою, володіти безумовним соціальним і моральним авторитетом серед значної кількості людей, бути носієм інноваційних (революційних) ідей, здатних зібрати навколо себе маси послідовників.

У цьому плані різноманіття позицій андрагога, можна було б розбити у смысловому плані на певні групи:

- 1) носій нормативного еталонного комплексу знань, умінь, навичок в локальній освітній галузі: монітор (від лат. monitor – той, хто попереджає, наглядає); тьютор (від лат. tutor – захисник, покровитель, опікун); тренер, інструктор. У цьому випадку характер змісту освіти передбачає його передачу за допомогою інструктування, алгоритмізації, програмованого освоєння соціально нормованих дій і поведінки. У такій ситуації завдання андрагога зводиться до чіткої передачі необхідного обсягу знань, встановлення зворотного зв'язку, оцінки якості та корекції проміжних і кінцевого результатів;

2) ментор (від грец. mentor – ім'я наставника сина Одиссея, Телемака), радник, наставник, консультант – андрагог повинен володіти значним досвідом у тій чи іншій сфері життєдіяльності і займати значно вищий щабель в ієрархії досвіду, ніж його дорослий учень. Наставник здійснює своєрідний супровід дорослого на тому чи іншому етапі його навчання, відступаючи на другий план, як тільки буде накопичено необхідний досвід і рівень компетентності дорослого;

3) аніматор (від лат. anima – душа), медіатор (від лат. mediator – посередник), фасилітатор (від лат. facile – простий) – андрагог, за допомогою спеціального підібраних методів навчання, полегшу освітній процес дорослого. Так, аніматор виступає в якості стимулу, вносячи ентузіазм, стаючи своєрідним індуктором, "пусковим" механізмом втілення просвітницьких або освітніх ідей і задумів. Медіатор виступає як посередник між дорослим та змістом освіти, показує можливі джерела отримання знань. Фасилітатор виконує в першу чергу функцію психологічної підтримки дорослого у його освітніх зусиллях. Він попереджає, пом'якшує, полегшує ті труднощі та протиріччя, які дорослий зустрічає на освітньому шляху;

4) проблематизатор (інтелектуальний провокатор, який роздратовує співрозмовника). Яскравим прикладом андрагога-проблематизатора є Сократ та його діалоги з учнями. У процесі навчальної взаємодії проблематизатор забезпечує народження власних інформаційних запитів, формує "вчене незнання", допомагає у формулюванні пізнавальних проблем і питань. На відміну від проблематизатора андрагог-інтерпретатор сприяє пошуку відповідей на виникаючі в ході навчання питання. Зазвичай, це фахівець, визнаний у своїй області, який досяг методологічного рівня осмислення проблематики і здатний в силу цього стимулювати вихід на пошуки сенсу, надавати допомогу в тлумаченні наявної у дорослого інформації або досвіду, готовий відповісти на виникаючі у нього питання;

5) У сфері освіти андрагог може виступати також у ролі популяризатора, транслятора знань і досвіду, створених іншими людьми. У цьому разі, його завдання – перевести освітню (просвітницьку) інформацію на більш доступну мову, зробити її зрозумілою для широкого загалу дорослих, зберігши при цьому первісний зміст. Якщо в освітній ситуації одночасно зустрічається достатня кількість людей високого рівня освіченості і компетентності, андрагогу доцільно зайняти позицію координатора. Його основним завданням тоді постає об'єднання, інтеграція освітніх зусиль і досвіду присутніх учасників пізнавально-комунікативних процесів;

6) андрагог завжди перебуває у позиції майстра, тобто людини, яка досягла у своїй діяльності висот досконалості. Будь-який вчинок і факт його життя в цьому випадку стає повчальним для оточуючих.

Сучасна українська дослідниця Л. Лук'янова зазначає необхідність формування в андрагога інтегрально-рольової позиції, яка реалізується у трьох складових:

1) предметно-змістовій (теоретичне обґрунтування й відбір змісту навчальної інформації, спрямованої на особистісний і професійний розвиток, створення умов для її свідомого сприйняття з подальшим використанням на практиці);

2) проектувально-технологічній (відбір і структурування змісту, форм спільної діяльності, розробка навчального плану, технологій реалізації програм підготовки, індивідуального просування);

3) організаційно-діагностувальній (забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі, визначення особистісних потреб, можливостей розвитку дорослого учня з урахуванням його індивідуальних досягнень).

Така інтегрально-рольова позиція фахівця, який працює в сфері освіти дорослих, вимагає сукупності знань, що становлять основу його професійної підготовки. На думку Л.Лук'янової, основою такої підготовки є методологічні знання, психолого-педагогічні знання про дорослу людину, загальнокультурні знання і вміння, теоретико-технологічні знання щодо активних методів і форм навчання дорослих, методичні знання, практико-технологічні знання й організаторські вміння, проектувальні знання і вміння [2].

Відповідно до цього, андрагог повинен володіти спеціальними професійними *знаннями* (андрагогічними, психолого-педагогічними щодо особливостей розвитку дорослих; загальнокультурними про соціальну, дозвіллеву, побутову діяльність дорослих та ін.), *теоріями і технологіями* навчання дорослих; *уміннями і навичками* у разі потреби перебудувати свою професійну діяльність відповідно до освітніх потреб дорослих, систематичного підвищення своєї професійної компетентності; *організаторськими* (специфічно орієнтованими на побудову освітнього процесу з дорослими) та *комунікативними* (взаємодія з дорослими на рівні партнерства у процесі освітньої діяльності) *здібностями*.

Змістовий вибір позиції андрагога залежить від:

- первинних цільових установок учасників;
- характеру змісту освіти, що підлягає засвоєнню;
- ситуації, що вимагає на виході певного рівня навченості;
- встановлених термінів навчання;
- особистісних особливостей андрагога, стилю його професійної – поведінки;
- ступеня володіння змістом і пізнавально-комунікативною ситуацією;
- особливостей суб'єкта навчання (вік, стать, національність, статус, освітній рівень, ступінь прийняття позиції учнівства);
- існуючих культурних традицій та освітніх стереотипів.

Показниками правильно обраної інтегрально-рольової позиції і освітньої стратегії для андрагога слугують:

- відкритість і довіра дорослого до викладача;

- високий ступінь внутрішньої включеності дорослих у процес навчання;
- стійкість пізнавальної активності протягом усього періоду занять;
- сприятлива психологічна атмосфера, що складається між учасниками навчального процесу;
- доброзичлива реакція на труднощі і проблеми, що виникають по ходу навчання у будь-якого з його учасників;
- пред'явлення своєї проблематики для спільного обговорення у ході занять;
- вільне представлення власної позиції;
- продуктивність спільної рефлексивної діяльності;
- інтерес і повага до особистості андрагога і його професійної позиції;
- бажання прислухатися до думки викладача;
- нарощування інформаційних потреб і проявів креативності у міру проходження освітньої програми;
- шляхом привнесення в освітній простір досвіду дорослих, спостерігається прояв ефекту розвивального навчання;
- можливість вирішення професійних і особистих проблем у результаті навчання;
- задоволеність результатами навчання на індивідуальному і груповому рівні;
- бажання дорослого продовжити взаємні контакти після закінчення навчання.

Відтак, професійна діяльність андрагога полягає у навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги та виконанні організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих людей.

Висновки. Отже, відповідаючи на питання, хто такий андрагог, можемо зазначити, що це не стільки фахівець, який безпосередньо працює в освітніх установах для дорослих (інститутах підвищення кваліфікації, вечірніх школах, різного роду курсах та ін.), а точніше спеціаліст, здатний впливати на освіту дорослого. Андрагогом може бути і керівник установи, і працівник культури, соціальний працівник, організатор дозвілля, менеджер сфери туризму, лікар, юрист та ін. Потенціал співвіднесення діяльності цих фахівців з її андрагогічною функцією приховується в усвідомленому включенні у процес освіти дорослих, з якими вони професійно пов'язані; у визначенні кола інформації, необхідної для надання допомоги дорослим (до прикладу у діагностиці їх індивідуальних можливостей, у покращенні їх соціального самопочуття та ін.).

Актуальність та затребуваність підготовки андрагогів обумовлюється зростаючим впливом освіти на перебіг соціально-економічного, політичного, культурного розвитку світового співтовариства. Для вирішення завдань соціального розвитку необхідна включеність в інноваційну діяльність усе більшого числа дорослих, залучених до процесу неперервної освіти, освіти протягом життя.

У реальній вітчизняній практиці ще тільки формується соціально-професійна група андрагогів. Прикметним є той факт, що Міністерство соціальної політики України, ураховуючи світовий досвід реалізації освіти впродовж життя й зростання потреби в освіті дорослих, а також формування андрагогіки як наукового напрямку в системі педагогічного знання, підтримало пропозицію МОН щодо затребуваності нової професії (лист № 1/12-2537 від 13.03.2018) – до проекту Зміни № 8 до Класифікатора професій було внесено нову назву професії "Андрагог" з кодом 2359.2 (професійне угруповання "Інші професіонали в галузі навчання").

Переконані, що в Україні є великий потенціал фахівців, які мають необхідні знання в галузі методології навчання дорослих. Однак віднести їх до повністю підготовлених фахівців для навчання дорослих складно, оскільки у них недостатньо необхідних знань у сфері менеджменту і маркетингу, тенденцій розвитку освіти дорослих у світі, міжнародно-правових актів, що регулюють освіту дорослих. У зв'язку з цим виникає необхідність у підготовці фахівців у галузі освіти дорослих на базі закладів вищої освіти. Зокрема, такий досвід мають країни-члени Європейського Союзу (Польща, Словаччина, Чехія, Німеччина та ін.), досвід яких може стати серйозним підґрунтям для розробки програм підготовки андрагогів в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про освіту" (із змінами і доповненнями). – Київ : Парламентське вид-во, 2017. – 127 с.
2. Лук'янова Л. Зміст інтегрально-рольової позиції педагога- андрагога у зарубіжній науковій думці [Електронний ресурс]. – URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/OD_2013_7_29.pdf
3. Лютко О. М. Модель "навчання через досвід" як ефективна та перспективна форма навчання дорослих [Електронний ресурс]. – URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2410
4. Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ Брюссель, 23 октября 2006. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0C>
5. Огляди ОЕСР на тему доброчесності в освіті: Україна 2017 / Переклад з англ. – Інститут розвитку освіти, – К.; Таксон, 2017. – 184 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.oecd.org>
6. Педагогика современной высшей школы: история, проблематика, принципы / Мандель Б.Р. – М.: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 471 с.
7. Персонификация высшего профессионально-педагогического образования: на пути к самоуправляемому обучению: монография / Под ред. М.Б.Есауловой. – СПб.: СПГУТД, 2010.
8. Knowles M.S. Towards a Model of Lifelong Education. New York, 1972. – 302 p.

ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ У КОНТЕКСТІ ЗАКОНУ УКРАЇНИ "ПРО ВИЩУ ОСВІТУ"

Стаття присвячена проблемі фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі. Визначено особливості здійснення фахової підготовки у контексті Закону України "Про вищу освіту". Окреслено головні соціальні ризики, пов'язані з процесом модернізації сучасної системи освіти України. З'ясовано, що стійкий суспільний розвиток України можливий лише за умови підготовки відповідних фахівців, які мають широкий діапазон знань у педагогічній та мистецькій діяльності, володіють науковим мисленням, навичками системного, ситуаційного та творчого підходів до роботи в освітніх закладах. Обґрунтовано специфіку навчання в педагогічних коледжах – галузевих закладах вищої освіти I-II рівнів акредитації. Доведено необхідність збереження педагогічних коледжів як сучасного типу закладів вищої освіти України, спроможних забезпечити високий рівень професійної, теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців. Проаналізовано особливості здійснення фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі.

Ключові слова: освіта, педагогічний коледж, фахова підготовка, майбутній учитель музики

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих учителей музыки в педагогическом колледже. Определены особенности осуществления профессиональной подготовки в контексте Закона Украины "О высшем образовании". Определены главные социальные риски, связанные с процессом модернизации современной системы образования Украины. Установлено, что устойчивое общественное развитие Украины возможно лишь при условии подготовки соответствующих специалистов, которые имеют широкий диапазон знаний в педагогической и творческой деятельности, обладают научным мышлением, навыками системного, ситуационного и творческого подходов к работе в образовательных учреждениях. Обоснована специфика обучения в педагогических колледжах – отраслевых учреждениях высшего образования I-II уровней аккредитации. Подтверждена необходимость сохранения педагогических колледжей как современного типа высших учебных заведений Украины, способных обеспечить высокий уровень профессиональной, теоретической и практической подготовки будущих специалистов. Проанализированы особенности осуществления профессиональной подготовки будущих учителей музыки в педагогическом колледже.

Ключевые слова: образование, педагогический колледж, профессиональная подготовка, будущий учитель музыки

The article is devoted to the problem of the professional training of future music teachers in the pedagogical college. The main social risks associated with the process of modernization of the modern educational system of Ukraine are outlined. It was found that sustainable development and social growth of Ukraine possible only if the appropriate training of professionals who have a wide range of knowledge in the educational and artistic activities have scientific thinking skills system, situational and creative approaches to work in educational institutions. The specifics of studying in pedagogical colleges - branch institutions of higher education of the I-II levels of accreditation are substantiated. The necessity of preserving teacher training colleges as a modern type of higher education in Ukraine capable to provide a high level of professional, theoretical and practical training of future specialists. The peculiarities of the professional training of future music teachers in the pedagogical college are analyzed. The main directions of improvement of the organization of the educational process in the pedagogical college are determined, which include: increasing the efficiency of the process of students' acquisition of knowledge, skills and abilities through the appropriate use of new forms by educational staff; innovative methodological tools and teaching methods; introduction into the educational process of the newest learning technologies; effective use of modern learning tools; activization of methodical provision of educational process, first of all, new educational disciplines and independent work of students; providing constant contacts with institutions, institutions, organizations where college graduates work in order to analyze the state of training of specialists and take into account its results in further improvement of teaching and methodical activities.

Key words: Education, pedagogical college, vocational training, future music teacher

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні зміни в суспільстві потребують підвищення якості підготовки фахівців, компетентних, креативних, здатних творчо мислити. За цих умов до особистості вчителя, його педагогічної діяльності ставляться нові вимоги. Розвиток та стійке суспільне зростання України можливе лише за умови підготовки відповідних фахівців, які мають широкий діапазон знань у педагогічній та мистецькій діяльності (що є предметом нашого дослідження), володіють науковим мисленням, навичками системного, ситуаційного та творчого підходів до роботи в освітніх закладах.

Реформування сучасної системи освіти в Україні, в тому числі вищої освіти, вимагає виведення її на рівень світових стандартів, перегляду та вдосконалення методологічних підходів та технологій реалізації освітніх програм. На особливу увагу заслуговує проблема професійної підготовки фахівців в умовах закладів вищої освіти I-II рівнів акредитації – педагогічних коледжів, – оскільки традиційні підходи до навчання і виховання сучасної молоді не задовольняють у повній мірі запити сьогодишнього дня. Одночасно з підготовкою вчителів початкових класів педагогічні коледжі забезпечують якісну підготовку фахівців з образотворчого та музичного мистецтва для системи повної загальної середньої освіти, дошкільної освіти та позашкільної освіти. Поява в системі освіти альтернативних типів навчально-виховних закладів, різноманітність технологій, вимагають змін і в

системі мистецько-педагогічної освіти, інноваційної професійної підготовки вчителя музики та музичного керівника в сучасному педагогічному коледжі.

Процес фахової підготовки майбутніх учителів музики, у ході якої формується, насамперед, їхня професійна компетентність, досить тривалий, вимагає значних зусиль та часу. Ґрунтовне, цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх учителів музики розпочинається під час навчання у педагогічному коледжі – галузевому закладі вищої освіти, що здійснює освітню діяльність, пов'язану із здобуттям освітньо-кваліфікаційних ступенів молодшого бакалавра/молодшого спеціаліста та бакалавра. Специфіка навчання в педагогічному коледжі полягає саме в об'єднанні профільної середньої освіти та фахової передвищої педагогічної підготовки в реалізації освітньо-професійних програм підготовки кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової середньої освіти, базової середньої освіти (зокрема, вчителі музики) та позашкільної освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує активне дослідження проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики, яку розглядають, зокрема, у контексті розвитку професійної активності майбутнього вчителя музики (С. Х. Костанян) його професійного мислення (О. П. Кулинкович), творчих якостей (Л. Г. Арчажникова) професійних інтересів (В. Л. Яконюк); реалізації принципу самостійності в методичній підготовці студента (Р.Р. Джермидалієва) [1]. Значна увага приділяється вивченню питань методичної підготовки студентів, її сутності та структури, умов підвищення професійно-педагогічної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики. (Е. Б. Абдуллін, О. А. Абдулліна, О. О. Апраксина, Л.Г.Арчажникова, Р. П. Верхолаз, О. В. Лармина, Л. М. Масол, Л.В.Матвєєва, Г. Г. Нейгауз, І. М. Немикіна, О. М. Олексюк, В. Т. Сергєєв, Г.П. Тарасов).

В основу фахової підготовки майбутніх учителів музики покладені єдині вимоги відповідно до Указу Президента України "Про основні напрямки реформування вищої освіти України", Державної національної програми "Освіта" ("Україна ХХІ сторіччя"), Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", що набув чинності 6 вересня 2014 року (редакція закону від 13.03.2016 року, діюча до сьогодні), нормативні акти Міністерства освіти і науки України, навчальний план, навчальні програми та інші нормативні документи.

Проте сьогодні, у контексті нових законів "Про освіту" та "Про вищу освіту", спостерігаємо певну невизначеність у становищі педагогічних коледжів. Так, незважаючи на те, що Закон України "Про вищу освіту" [3] містить багато суттєвих змін, спрямованих на реформування національної вищої школи, означений нормативний документ ставить і багато запитань, зокрема щодо перспектив коледжів та технікумів, що за попереднім законодавством мали статус вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації та готували фахівців середньої ланки за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста. Відповідно до статті 28 "Типи закладів вищої

освіти" Закону України "Про вищу освіту" зазначено, що "коледж – заклад вищої освіти або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступеня бакалавра та/або молодшого бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження та/або творчу мистецьку діяльність. Коледж також має право відповідно до ліцензії (ліцензій) забезпечувати здобуття профільної середньої, професійної (професійно-технічної) та/або фахової передвищої освіти. Статус коледжу отримує заклад освіти (структурний підрозділ закладу освіти), в якому ліцензований обсяг підготовки здобувачів вищої освіти ступеня бакалавра та/або молодшого бакалавра становить не менше 30 відсотків загального ліцензованого обсягу [3].

Окреслення невирішених питань, порушених у статті. Ураховуючи той факт, що, відповідно до статті 44 "Умови прийому на навчання до вищих навчальних закладів" Закону України "Про вищу освіту", прийом на навчання для здобуття ступеня молодшого бакалавра чи бакалавра здійснюється на основі повної загальної середньої освіти за результатами зовнішнього незалежного оцінювання знань і вмінь вступників та рівня їх творчих та/або фізичних здібностей з урахуванням середнього балу документа про повну загальну середню освіту [4]. Проте, як свідчить досвід, за таких умов вступники здебільшого надають перевагу університетам, здобуваючи там освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра, оминаючи педагогічні коледжі. У кінцевому результаті все це може призвести до саморозпуску такого навчального закладу, як коледж.

Щоб запобігти окремих ризиків, пов'язаних із процесом модернізації сучасної системи освіти, а саме: ускладнення доступу сільської молоді до якісної профільної середньої освіти та передфахової педагогічної освіти; втрата позитивних надбань у галузі освіти, пов'язаних із фаховою підготовкою молоді на основі базової середньої освіти; виникнення соціальної напруги серед населення щодо неможливості здобувати педагогічну освіту, – що може негативно вплинути на якість професійного спрямування молоді, а згодом може перерости до освітньої кризи, важливо сьогодні зберегти можливість вступу до педагогічних коледжів на основі базової середньої освіти на здобуття початкового рівня вищої освіти "молодший бакалавр (молодший спеціаліст)".

Мета статті: обґрунтувати вагомість та особливості фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Згідно з Законом України "Про вищу освіту" частина коледжів може стати професійно-технічними навчальними закладами. Закладами вищої освіти залишаться лише ті з них, які отримують ліцензію на підготовку молодшого бакалавра або бакалавра. Як свідчить Державна служба статистики, в Україні працюють сьогодні 387 коледжів і технікумів [6].

Говорячи про фахову підготовку майбутніх учителів музики, в процесі якої формується їхня професійна компетентність, важливо відзначити

особливе значення педагогічних коледжів, навчально-виховний процес яких спрямований на формування креативної особистості майбутнього вчителя музики, розкриття творчого потенціалу кожної особистості студента. Метою освітньої діяльності педагогічного коледжу є сприяння формуванню в особистості системи цінностей та інтересів; зміна якості її діяльності на користь інтелектуальної та творчої складових; ефективний розвиток індивідуальних здібностей; формування професійної компетентності за обраним фахом, що забезпечить конкурентоспроможність особистості на ринку праці; побудова основи для життєвої траєкторії, в тому числі професійної кар'єри; набуття відповідного соціального статусу. Тому сьогодні гостро постає потреба в збереженні педагогічних коледжів, удосконаленні системи фахової підготовки майбутніх учителів, збагаченні змісту навчальних дисциплін, розробці навчальних планів, відповідних навчально-методичних комплексів, що дозволить готувати нову генерацію конкурентоспроможних учителів, здатних реалізувати новітні методики навчання в умовах модернізації системи шкільної освіти.

Фахова підготовка майбутніх учителів музиків педагогічному коледжі має певні особливості. Зокрема, це організація навчально-виховного процесу в умовах емоційно-позитивного середовища під час навчальних занять, особливо пов'язаних із творчим, музично-виконавським розвитком студентів, оволодінням мимовокально-виконавськими, інструментально-виконавськими, інтелектуальними, комунікативними вміннями. Саме в процесі створення творчої, емоційно-позитивної атмосфери закладаються основи професійної спрямованості майбутніх учителів музики, мотиви та цінності, пов'язані з їх подальшою практичною діяльністю.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, що здійснюється в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, ґрунтується на сучасних освітніх технологіях, інноваційних стратегіях навчання, в яких визначальними критеріями якості є вміння організовувати навчально-виховний процес в закладах дошкільної та загальної середньої освіти з урахуванням тенденцій та перспектив розвитку музичного мистецтва на сучасному етапі. Вирішення проблеми забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці здійснюється шляхом впровадження в навчальний процес системи поетапної практичної підготовки, що передбачає оволодіння первинною системою вмінь і навичок у практичній діяльності. Наскрізна програма практики студентів є основним навчально-методичним документом, який визначає всі аспекти проведення практик і забезпечує єдиний комплексний підхід до їх організації, а також системність, неперервність і послідовність навчання студентів. Така організація практичного навчання студентів дає можливість майбутньому фахівцеві виконувати професійні функції без тривалої адаптації та додаткової підготовки на робочих місцях.

Педагогічна практика – це поєднання теоретичної підготовки майбутніх фахівців з їх практичною діяльністю у закладах освіти, сприяє

формуванню у майбутніх фахівців професійної спрямованості, визначає ступінь практичної готовності до педагогічної діяльності як професійної. Практика передбачає безперервність та послідовність її проведення при одержанні достатнього обсягу знань і вмінь для професійної діяльності в відповідності до характеристики фахівця освітньо-кваліфікаційних рівнів "молодший спеціаліст / молодший бакалавр" та "бакалавр", які здобуваються в педагогічних коледжах. Така організація практичного навчання студентів дає можливість майбутньому фахівцеві виконувати професійні функції без тривалої адаптації та додаткової підготовки на робочих місцях.

Для реалізації своєчасного виконання планів навчально-виховного процесу, директивних та нормативних документів Міністерства освіти і науки України в педагогічних коледжах на основі розробленого загального плану постійно здійснюється контроль з боку директора коледжу, його заступників та інших посадових осіб з метою вдосконалення діяльності навчального закладу, виявлення та ліквідації недоліків, пошуку резервів покращення навчально-виховного процесу і роботи підрозділів коледжу.

Стрижнем усієї системи виховання в Україні є національна ідея, яка відіграє роль об'єднуючого консолідуючого фактору в суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, професіонала, громадянина своєї держави. Національний характер виховання полягає у формуванні молодшої людини як громадянина України незалежно від її етнічної приналежності.

Одночасно в умовах світової глобалізації, входження України в Європейський простір процес виховання має забезпечувати залучення молоді до світової культури та загальнолюдських цінностей і норм, формування толерантності до інших точок зору, розуміння відмінностей між людьми у культурі, побуті та звичаях, у переконаннях і віруваннях як між народами, так і між етнічними, релігійними та іншими групами.

Мета виховної роботи – формування гармонійно розвиненої людини, високоосвіченої, високопрофесійної, соціально активної й національно свідомої, наділеної глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними і патріотичними почуттями, яка є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення.

Формування національної інтелігенції, сприяння збагаченню та оновленню інтелектуального генофонду нації, виховання духовної еліти завдання, що стоїть перед педагогічним колективом на одному рівні з підготовкою висококваліфікованих фахівців.

Виховна робота в педагогічних коледжах України здійснюється на засадах демократизму, з використанням виховного потенціалу студентського самоврядування і спрямовується на забезпечення гармонійного цілісного розвитку особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку, самостійного мислення, суспільного вибору та життєдіяльності, конкурентоспроможної на

ринку праці на основі співпраці організаторів виховного процесу з батьками та громадськими організаціями.

Ефективність національного виховання забезпечується дотриманням наступних фундаментальних принципів виховання:

- принцип науковості, який вбачає побудову освіти і виховання на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки; об'єктивно-істинних знаннях; вимагає засвоєння найбільш вагомих наукових досягнень у тій чи іншій галузях наукового пізнання, здобуття знань, умінь, навичок, які створюють передумови для професійної підготовки молоді відповідно до її інтересів і потреб;

- принцип природовідповідності, який передбачає врахування в роботі психологічних, фізіологічних, індивідуально-типологічних і психолого-педагогічних особливостей сучасного студента, багатогранної цілісної природи людини;

- принцип культуровідповідності, який полягає в органічному зв'язку з історією народу, його ментальністю, мовою, культурними традиціями, звичаями, обрядами, народним мистецтвом, ремеслами і промислами; забезпеченні духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь;

- принцип пріоритету діяльнісного підходу, який передбачає створення таких технологій виховання, цільових програм, що активізують духовний пошук особистості та творчу діяльність;

- принцип гуманізації, який стверджує людину як вищу цінність, дає можливість поставити в центр уваги виховної роботи особистість, забезпечити умови для її творчого розвитку, формування людяності, милосердя, чуйності;

- принцип демократизму, який передбачає співробітництво, співтворчість педагогів і студентів, повагу до суверенітету особистості студента;

- принцип єдності освіти і виховання, який забезпечується в процесі організації навчального процесу і за його межами впродовж усього терміну навчання і полягає в тому, що освітня і виховна діяльність повинна знаходитись у тісному взаємозв'язку, доповнюючи і збагачуючи одна одну;

- принцип диференціації та індивідуалізації виховного процесу, який передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, стимулювання активності та розкриття творчої індивідуальності кожної особистості;

- принцип послідовності, систематичності, який передбачає забезпечення плановості, постійності, забезпечення новацій і спадкоємності, ускладнення завдань, урізноманітнення напрямів, форм, методів виховання.

Завданнями виховання в коледжі є:

- підготовка національно свідомої інтелігенції, примноження культурного потенціалу, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх педагогічних працівників;

- виховання майбутніх фахівців авторитетними, високоосвіченими, носіями високої загальної політичної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, естетичної, фізичної та валеологічної культури;
- створення умов для вільного розвитку особистості, її мислення і загальної культури, залучення до різних видів творчої діяльності (науково-дослідної, культурно-просвітницької, суспільно-гуманістичної, фізкультурно-оздоровчої, спортивної, правоохоронної);
- формування громадянської, соціальної активності та відповідальності, залучення молоді до участі в процесі державотворення, розвитку суспільних відносин;
- усвідомлення взаємозв'язку індивідуальної свободи з правами людини та її громадянським обов'язком;
- культивування кращих рис української ментальності: працелюбності, прагнення до свободи, гармонії з природою, поваги до жінки, любові до рідної землі;
- збагачення естетичного досвіду, участь у відродженні та створенні національно-культурних традицій міста, регіону, розширення творчих зв'язків з установами освіти та культури, розвиток художніх здібностей;
- створення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних і власних інтересів;
- пропаганда здорового способу життя, викорінення шкідливих звичок і запобігання правопорушенням.

Фахова підготовка майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі здійснюється, насамперед, науково-педагогічними працівниками випускової кафедри, основна мета роботи якої – організація викладачів споріднених навчальних дисциплін щодо вдосконалення змісту їх викладання, підвищення науково-методичної підготовки, вивчення і пропаганда позитивного досвіду роботи членів кафедри, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій, форм та методів роботи із студентами, спрямованих на якісну підготовку фахівців для закладів дошкільної та загальної середньої освіти. Досягнення цієї мети здійснюється шляхом організації науково-методичної роботи викладачів, оскільки саме методична робота є показником інноваційності викладацького колективу, який досягається на основі системних нововведень щодо мети, змісту освіти, технологій організації навчально-виховного процесу. Діяльність кафедр коледжу спрямована на модернізацію навчально-виховного процесу, забезпечення світоглядних, загальнокультурних і кваліфікаційних потреб особистості, науково-методичне забезпечення дисциплін, навчальних кабінетів, пошук нових активних та інтерактивних форм і методів навчання, впровадження інноваційних технологій, використання комп'ютерної техніки, самоконтролю за якістю викладання.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Таким чином, ураховуючи сучасні реалії, вважаємо за необхідне наголосити на важливості зосередження більшої уваги на професійній підготовці

майбутніх учителів музики саме в педагогічному коледжі. Адже коледж, як сучасний тип закладу вищої освіти, спроможний забезпечити високий рівень професійної, теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців. Саме тут закладається достатнє фахове теоретико-методичне підґрунтя, здійснюється повне забезпечення базами проходження педагогічної практики (зокрема, заклади дошкільної та загальної середньої освіти, бази літніх оздоровчих таборів тощо) з метою формування професійної компетентності студентів, що забезпечить у майбутньому ефективність їхньої педагогічної діяльності, здатність самостійно вирішувати професійно зорієнтовані завдання.

Основними напрямками вдосконалення організації навчального процесу в педагогічному коледжі є:

- підвищення ефективності процесу засвоєння студентами знань, умінь і навичок через забезпечення належного використання педагогічними працівниками нових форм, інноваційних методичних засобів і прийомів навчання;

- упровадження в навчальний процес новітніх технологій навчання;

- ефективне використання сучасних засобів навчання;

- активізація методичного забезпечення навчального процесу, насамперед, нових навчальних дисциплін і самостійної роботи студентів;

- забезпечення постійних зв'язків із закладами, установами, організаціями, де працюють випускники коледжу з метою аналізу стану підготовки фахівців і врахування його результатів у подальшому вдосконаленні навчально-методичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л. Г. Профессия– учитель музыки: Книга учителя / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 112с.

2. Захаренко О. Творчі таємниці вчителя/ О.Захаренко // Початкова школа. – 1998. – № 3. – С.5-8.

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

5. Мартиненко С. М. Лекції із загальної педагогіки : навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – 4-е вид., стер. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2005. – 138 с.

6. Кирей Р. Коледжі й технікуми на порозі змін / Р. Кирей // Урядовий кур'єр. – 22 лютого 2018. – Електронний режим. – [режим доступу]: <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/koledzhi-j-tehnikumi-na-porozhi-zmin/>

Королюк О. М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри алгебри та геометрії
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
korolyukwork@gmail.com

РОЛЬ І МІСЦЕ КУРСУ "МЕТОДИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ" У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

У статті обґрунтовано значення навчального курсу "Методи наукових досліджень" у процесі формування методологічної компетентності майбутніх учителів математики як важливої складової їх професійної компетентності; сформульовано мету, завдання навчальної дисципліни, представлено розробки методичних матеріалів; розкрито зміст професійної компетентності, а також методологічної компетентності майбутнього вчителя, у структурі якої виділено методологічні знання і вміння.

Ключові слова: професійна компетентність, методологічна компетентність, методологічні знання і вміння, майбутній учитель математики, навчальний курс "Методи наукових досліджень".

В статті обґрунтовано значимість учебного курса "Методы научных исследований" в процессе формирования методологической компетентности будущих учителей математики как важной составляющей их профессиональной компетентности; сформулированы цель, задания учебной дисциплины, представлены разработки методических материалов; раскрыта суть профессиональной компетентности, а также методологической компетентности будущего учителя математики, в структуре которой выделены методологические знания и умения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, методологическая компетентность, методологические знания и умения, будущий учитель математики, учебный курс "Методы научных исследований"

The concept of educational reform "New Ukrainian School" defines mathematical competence as one of the key, which requires modernization of the professional training of the future teacher of mathematics, formation of his professional competence, which is a prerequisite for the effective performance of functional duties, creative activity and innovative approaches to the organization of educational- educational process. An important component of the professional competence of a mathematics teacher is his methodological competence. The article substantiates the significance of the course "Methods of scientific research" for forming the methodological competence of the future teacher of mathematics, formulates the purpose, tasks of the discipline, presents the development of methodological materials; the essence of professional competence, as well as methodological competence of the future teacher, in the structure of which is allocated methodological knowledge and skills.

***Key words:** professional competence, methodological competence, methodological knowledge and skills, future mathematics teacher, training course "Methods of scientific research".*

Постановка проблеми. У сучасних умовах певний обсяг математичних знань, якісне володіння математичними методами стали обов'язковим елементом загальної культури особистості. Концепція реформування освіти "Нова українська школа" визначає математичну компетентність як одну із ключових, що вимагає модернізації фахової підготовки майбутнього вчителя математики, формування його професійної компетентності. Головною ідеєю компетентнісного підходу є те, що найважливішим результатом освіти мають стати не окремі знання та вміння, а здатність і готовність людини до ефективної і продуктивної діяльності в різних соціально-значущих ситуаціях.

Нині суспільство потребує всебічно розвинених, соціально активних, креативних учителів, які мають фундаментальну наукову підготовку, глибоку внутрішню культуру, сформовані професійні знання і вміння, які включають у себе знання і вміння з предмету (математики), із педагогіки та психології, методики навчання, а також прагнуть до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Поняття професійної компетентності тлумачиться дослідниками як здатність до виконання спеціалістом своєї діяльності, що передбачає глибокі знання явищ та предметів, які він перетворює, вільне володіння змістом власної праці, а також відповідність професійно важливих якостей особистості вимогам певного виду діяльності [4, с. 107]. Це складне інтегративне утворення, яке охоплює такі якості та властивості особистості: професійно-педагогічну спрямованість, науково-педагогічну свідомість, інноваційну поведінку педагога, творчу активність, самоаналіз власних творчих та інноваційних потенціалів [4, с. 119].

За висновками дослідників, професійна компетентність фахівця є необхідною умовою результативного виконання функціональних обов'язків, творчої діяльності та інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу і виховання особистості [4, с. 105].

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Зміни, які відбуваються в освіті, активізували увагу провідних педагогів, психологів, математиків до проблеми професійної підготовки вчителя, зокрема професійної компетентності вчителя математики.

Різні аспекти вирішення проблеми у своїх роботах досліджували О. Антонова, Г. Бевз, М. Бурда, С. Вітвицька, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, І. Зимня, А. Коломієць, С. Семенець, В. Швець та багато інших.

Результати аналізу наукових джерел дозволили виявити широкий спектр наукового пошуку у питаннях фахової підготовки, професійної компетентності майбутніх учителів математики і розв'язання багатьох напрямів цієї проблеми. Разом із тим, не можна стверджувати, що ці питання є повністю вирішеними.

Метою нашої статті є визначення ролі й місця курсу "Методи наукових досліджень" у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У структурі професійної компетентності Н. В. Кузьміна виокремлює наступні складові: спеціальну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, аутопсихологічну [2]. Важливою складовою професійної компетентності вчителя А. К. Маркова називає здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, а також використовувати їх у практичній діяльності [3]. Обов'язковим компонентом професійної компетентності вчителя математики Н. В. Кугай вважає його *методологічну компетентність* і виділяє в її структурі методологічні знання, методологічні вміння та навички [1]. Методологічна компетентність передбачає знання принципів, методів, форм пізнання як у межах фаху, так і у межах наукового пошуку взагалі, знання загальнонаукової методології, сформованість світогляду, знання методів вирішення проблемних завдань, здатність до інноваційної діяльності, інтегрує всю систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань і вмінь із питань методики навчання конкретної дисципліни (математики) і носить яскраво виражений прикладний характер [5].

Під час навчання й науково-дослідної роботи у ВНЗ, власної практики роботи в школі у вчителя повинні формуватися методологічні знання і вміння. Методологічні знання можна розглядати як сукупність інтелектуальних інструментальних засобів, які забезпечують сприйняття нової інформації, осмислення, розуміння і вбудову її в суб'єктивну модель знань конкретної особи, вони визначають основу пізнавальної активності майбутнього вчителя. Такі знання доцільно розглядати як підґрунтя для оволодіння студентами професійно-значущими видами діяльності. У структурі методологічних знань дослідники виділяють: філософський, загальнонауковий, конкретно науковий рівні, а також рівень процедур і дослідження [1].

До методологічних умінь відносять уміння аналізувати педагогічні ситуації; виділяти проблеми в професійній діяльності; визначати мету і завдання педагогічної технології; здійснювати відбір змісту, форм, методів, засобів навчання; прогнозувати результат; здійснювати оформлення результатів у вигляді тез, статті [1].

Зміни, що їх передбачає реформування української школи, висувають значно вищі вимоги до професійної підготовки, а також вимагають від учителя спрямованості на потреби в саморозвитку, самовдосконалення і здатності постійно підвищувати свій фаховий рівень. Сучасний учитель математики повинен бути обізнаним, добре орієнтуватися в питаннях, пов'язаних із методологією математичних і педагогічних досліджень та технологіями їх здійснення.

До речі, педагогічні звання "викладач-методист", "учитель-методист"

можуть присвоюватися педагогічним працівникам, які здійснюють науково-методичну і науково-дослідну діяльність, мають власні методичні розробки, які пройшли апробацію та схвалені науково-методичними установами [6]. Тому нині вчителі, які націлені підвищувати свою кваліфікацію, бути визнаними професіоналами, приймають участь у різного роду конференціях, семінарах, тренінгах, публікують результати власного творчого пошуку, що також стимулює розвиток їх методологічної компетентності.

Зокрема, на формування методологічної компетентності в студентів спрямований навчальний курс "Методи наукових досліджень", який запланований для магістрантів фізико-математичного факультету.

Зміст курсу ґрунтується на новітніх досягненнях науки і спрямований на засвоєння студентами фундаментальних положень методології, різноманітних методів, основ організації наукових досліджень.

Метою вивчення дисципліни "Методи наукових досліджень" є засвоєння студентами систематизованої інформації про історію розвитку науки, методологію, методику та технологію організації та проведення наукових досліджень, орієнтування студентів як майбутніх науковців до поглиблення своїх знань, прагнення подальшого інтелектуального розвитку та самовдосконалення; формування вміння застосовувати набуті знання у практичній діяльності, організовувати власну дослідницьку діяльність.

Серед *завдань* – формування вмінь і навичок організації та проведення дослідницької роботи, роботи з різними типами навчальної, науково-популярної, довідкової та ін. літератури (підручники, навчально-методичні посібники, статті, довідники, архівні документи тощо); оволодіння методологією, методами, концепціями та логікою проведення наукових досліджень; засвоєння студентами методичних положень із планування, організації, контролю, координації проведення наукових досліджень; використання комплексу знань з математики, теорії ймовірності, інших розділів математики для створення сприятливих умов дослідницької діяльності.

Відповідно до вимог програми навчальної дисципліни "Методи наукових досліджень" студенти повинні *знати*: основні поняття, засади та принципи наукового дослідження; види наукових досліджень та особливості їх проведення; методологію, методи, логіку та прийоми наукового дослідження; сутність теоретичних та емпіричних методів наукових досліджень, можливості їх застосування; методичні та організаційні особливості проведення наукових досліджень; сутність координації комплексних наукових досліджень; організацію науково-дослідної роботи студентів; стандарти щодо оформлення результатів наукових досліджень; форми апробації та відображення результатів наукових досліджень.

Уміти: формулювати та актуалізувати наукові проблеми, обґрунтовувати шляхи та способи їх вирішення; визначати задачі, обґрунтовувати методи їх розв'язання; формулювати робочі гіпотези та визначати методи їх перевірки; організовувати збір необхідної для

дослідження інформації; самостійно проводити аналіз науково-методичної літератури та узагальнювати результати; використовувати новітні наукові досягнення у своїх дослідженнях; проводити експериментальні розрахунки; самостійно проводити математичну обробку результатів дослідження; обґрунтовувати результати досліджень та визначати області їх впровадження; оцінювати ефективність наукових досліджень.

Навчальними планами фізико-математичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка для вивчення курсу передбачено години для лекційних і практичних занять, самостійної роботи студентів, а для окремих спеціальностей ще й лабораторні заняття.

До кожного заняття розроблено інструктивно-методичні матеріали, які включають завдання теоретичного і практичного характеру, а також передбачають різні форми роботи. Для прикладу, у ході підготовки до практичного заняття на тему: "Виклад та впровадження результатів наукового дослідження" магістранти повинні розглянути такі запитання: 1) види викладу результатів наукового дослідження; 2) наукова публікація: поняття, функції, основні види; 3) особливості підготовки та оформлення наукової публікації; 4) форми звітності під час виконання наукового дослідження; а також виконати завдання:

1. Скласти перелік основних видів наукових публікацій (таблиця або схема), пояснити їх сутність.

2. Відшукати і ознайомитися із затвердженим переліком провідних вітчизняних бібліотек, наукових установ, куди повинні обов'язково надсилатися наукові видання, що містять опубліковані результати досліджень.

3. Виділити провідні наукові фахові журнали та інші періодичні фахові видання, де публікують результати дисертаційних досліджень (відповідно до своєї спеціальності).

4. Ознайомитися із фаховими виданнями ЖДУ імені Івана Франка.

5. Підготувати власну наукову статтю (можна вже опубліковану) до друку у Віснику ЖДУ імені Івана Франка згідно правил для авторів, розміщених на сайті університету. Готуючись до заняття "Науково-дослідна робота студентів, її форми і роль у підготовці спеціалістів", студентам пропонується:

- розкрити сутність поняття "науково-дослідна робота студентів", сформулювати мету залучення студентів до такої діяльності;

- розробити класифікацію форм організації науково-дослідної роботи студентів в університеті (скласти таблицю, де вказати форми, розкрити їх зміст);

- представити інноваційні форми організації студентської науково-дослідної роботи;

- скласти власний індивідуальний план виконання магістерської роботи.

За результатами вивчення курсу передбачено залік, який проводиться як в тестовій формі, так і у вигляді захисту індивідуального творчого завдання.

Для прикладу (рис. 1), наводимо декілька слайдів із презентації теми: "Емпіричні методи наукового дослідження", яку розробила і представила на заліку Катерина Ч. (61-б група, 2018-2019 н.р.).

Висновки та перспективи подальших досліджень проблеми. Таким чином, у ході вивчення курсу "Методи наукових досліджень" у майбутніх учителів математики формується методологічна компетентність, яка є важливою складовою його професійної компетентності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці ефективної технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики.

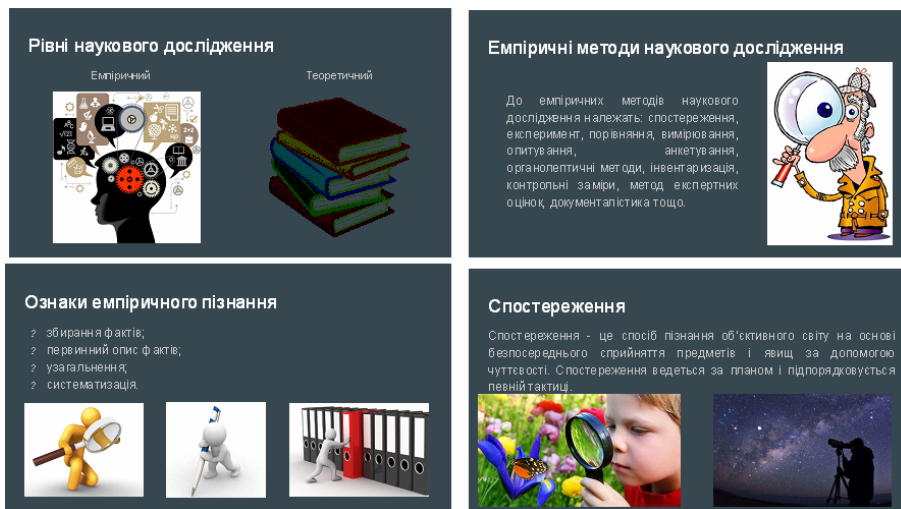


Рис. 1

ЛІТЕРАТУРА

1. Кугай Н. В. Методологічні знання та міжпредметні зв'язки / Н. В. Кугай, Л. Ф. Сухойваненко // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(16), Issue: 33, 2014. – С. 49–52.
2. Кузьмина Н. В. Актуальне проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63–66.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – С. 43–44.
4. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
5. Сікора Я. Б. Зміст та структура поняття професійна компетентність вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. праць. Ч. II. – Рівне, 2008. – С. 148–156.
6. Типове положення про атестацію педагогічних працівників. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 06.10.2010 № 930 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>.

Сидорчук Н.Г.,
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
Житомирського державного університету ім.І. Франка;
sydorchukng@ukr.net
Тригубчук М. Ю.,
магістрант ННІ педагогіки
Житомирського державного університету ім.І. Франка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА СИНДРОМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

У статті проаналізовано базові поняття: здоров'я, професійне здоров'я, синдром професійного вигорання; охарактеризовано ознаки здоров'я людини у цілому та особливості професійного здоров'я викладача вищої школи; виділено структурні компоненти професійного здоров'я (фізичний, психічний, соціальний, духовний) та чинники, які впливають на стан професійного здоров'я, що можуть призвести до синдрому професійного вигорання; виокремлено симптоми (за В. Бойко) і стадії (за Дж. Грінбергом) професійного вигорання; визначено способи попередження та подолання синдрому професійного вигорання викладача закладу вищої освіти.

Ключові слова: здоров'я, професійне здоров'я, синдром професійного вигорання, викладач закладу вищої освіти.

В статье проанализированы базовые понятия: здоровье, профессиональное здоровье, синдром профессионального выгорания; охарактеризованы признаки здоровья человека в целом, особенности профессионального здоровья преподавателя высшей школы; выделены структурные компоненты профессионального здоровья (физическое, психическое, социальное, духовное) и факторы, влияющие на состояние профессионального здоровья, которые могут привести к синдрому профессионального выгорания; выделены симптомы (по В. Бойко) и стадии (по Дж. Гринбергу) профессионального выгорания; определены способы предупреждения и преодоления синдрома профессионального выгорания преподавателя высшего учебного заведения.

Ключевые слова: здоровье профессиональное здоровье, синдром профессионального выгорания, преподаватель высшего учебного заведения

The article considers the education of adults as an inalienable and at the same time a relatively separate part of the education system. A complex of problems related to its functioning and development, has a content specificity, due to the characteristics of the contingent of students, as well as the peculiarity of tasks. In this connection, adult education can be defined as an educational service (formal, informal and informal education) for those who are admitted to the adult learner. It is the development of this field of education that results in significant changes in modern education, which positively influences the development of traditional education, which leads to the emergence of new forms and types of education for people of all ages. The development of adults posed to

scholars who are involved in educational problems, new issues and problems, forced to reconsider the established views on the process of learning itself, on the educational affair.

Key words: *andragogy, informal education, informational education, approaches and principles in adult education, continuous education, self-development of personality, education throughout life.*

Актуальність проблеми. Ефективність професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи значною мірою залежить від професійного здоров'я, на стан якого негативно впливають різні чинники (такі, як інтенсивне спілкування з студентами та колегами, психічне, емоційне та розумове навантаження). Вони згодом призводять до синдрому професійного вигорання викладача закладу вищої освіти. Саме тому окреслена проблема є досить актуальною у сучасному суспільстві.

Учені надають великого значення вивченню проблем професійного здоров'я та синдрому професійного вигорання працівників у системі "людина-людина", до якої відноситься і професія викладача вищої школи.

Професійне здоров'я викладача закладу вищої освіти є необхідною умовою для його активної життєдіяльності, самореалізації та розвитку творчого потенціалу. На професійне здоров'я впливає багато різних чинників, які призводять викладачів до стресів, а це перша причина виникнення синдрому професійного вигорання.

Феномен здоров'я давно привертав увагу як зарубіжних (Дж.Фрейденберг, К. Маслач, А. Пінес, Е. Аронсон, Б. Перлман, Е. Хартман, С.Джексон), так і вітчизняних вчених (В. Орел, В. Бойко, Н. Водопянова, Н. МIRONЧУК та інші), які у своїх працях визначають поняття і показники здоров'я, характеризують рівні та складові здоров'я, досліджують синдром професійного вигорання викладача закладу вищої школи.

Постановка проблеми. Дослідження проблеми професійного вигорання викладача вищого навчального закладу і його подолання, а також виявлення особливостей професійного здоров'я.

Мета статті полягає в тому, щоб виявити особливості професійного здоров'я викладачів вищої школи та описати основні фактори, які впливають на стан їх здоров'я.

Професійне здоров'я залежить від негативного впливу різних чинників. Науковці досліджують значущі особистісні, ситуативні, професійні, а також внутрішні і зовнішні чинники. Визначено, що здоров'я описується певними ознаками та має свої структурні компоненти, кожна з яких має відповідну характеристику. На професійне здоров'я, крім факторів, також впливають особливості професійно-педагогічної діяльності, які характеризуються інтенсивною комунікативною взаємодією між викладачем та студентами, колегами; психічним, емоційним та інтелектуальним навантаженням, фізичним виснаженням тощо. Це може призвести до тривалого стресу, унаслідок якого виникає синдром професійного вигорання.

В. Бойко та інші науковці досліджують феномен професійного вигорання та виділяють різні групи симптомів. Структурні компоненти

вигорання виявляються в емоційній виснаженості, відчутті втоми, тривозі та депресії, незадоволеності собою, емоційній замкненості, відчуженні, психофізичній перевтомі, створенні захисного бар'єру у професійних комунікаціях, особистісному відчуженні (деперсоналізації), психосоматичних та психовегетативних порушеннях (розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, погіршення фізичного самопочуття) тощо.

Дж. Грінберг виокремлює симптоми професійного вигорання за 5 стадіями ("медовий місяць", "нестача палива", стадія хронічних симптомів, стадія кризи, "пробивання стіни" тощо).

Нині існує безліч різних способів попередження та подолання стану професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти. Рекреація як наука пропонує використовувати для подолання професійного вигорання інтелектуальну та фізичну рекреаційну діяльність (тобто відвідування музеїв, бібліотек, виставок, театрів, а також використання різних форм рухової активності – різноманітні види гімнастики, туризм, фітнес, катання на лижах, роликах, ігри з м'ячем тощо).

Виклад основного матеріалу. Проаналізуємо базові поняття дослідження наукової статті. Існує відносно велика кількість визначень поняття "здоров'я". Т. Калью на основі вивчення різних науково-теоретичних джерел склав перелік понять сутності здоров'я людини. Він вважає, що це природний стан організму, який характеризується його рівновагою з навколишнім середовищем і відсутністю будь-яких хворобливих змін [8, с. 17]. За енциклопедичним словником Брокгауза та Ефрона, "здоров'я – це стан організму, усі частини якого нормально розвинені та правильно функціонують"; за словником Grand Larousse Encyclopedique (1962), "це стан індивіда, організм якого добре функціонує"; у Encyclopedia Britannica (1959) зазначено, що "здоров'я – це стан фізичної міцності та благополуччя, при якому організм правильно виконує свої функції"; на думку А. Степанова, "це стан організму, при якому він здатний повноцінно виконувати свої функції"; за Ю.П. Лісіциним, "здоров'я – це гармонійна єдність біологічних і соціальних якостей, обумовлених вродженими та набутими біологічними та соціальними чинниками (а хвороба є порушенням цієї єдності, цієї гармонії)" [11].

У преамбулі статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я визначено: "Здоров'я – це стан певного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад" [5, с. 13].

За визначенням В. О. Пономаренка, професійне здоров'я – це здатність організму зберігати компенсаторні та захисні механізми, які забезпечують працездатність у всіх умовах професійної діяльності. Пізніше В. Пономаренко разом з колегами розширюють значення цього поняття, охарактеризувавши його так: "Професійне здоров'я як процес збереження і розвитку регуляторних властивостей організму, його фізичного, психічного та соціального благополуччя, що забезпечує високу надійність професійної діяльності, професійне довголіття й максимальну тривалість життя" [7, с. 26].

Г. Нікіфоров у своїх працях розглядає професійне здоров'я як інтегральну характеристику функціонального стану організму людини за фізичними та психологічними показниками для оцінки його здібностей до певної професійної діяльності, з урахуванням стійкості до несприятливих (стресогенних) факторів, які супроводжують цю діяльність [6, с. 508].

До основних чинників, які визначають здоров'я людини відносяться: спосіб життя, анатомо-фізіологічну особливість організму людини та спадковість, зовнішнє середовище і природно-кліматичні умови, охорону здоров'я. Дослідження, які були проведені у 1980 р. у США, засвідчили вплив певних чинників на здоров'я людини. Це – спосіб життя (51,2 %), анатомо-фізіологічні особливості організму людини та спадковість (20,5 %), зовнішнє середовище та природно-кліматичні умови (19,9 %), охорона здоров'я (8,5%).

Спосіб життя характеризується особливостями повсякденного життя людини, які охоплюють його трудову діяльність, побут, форми використання вільного часу, задоволення матеріальних і духовних потреб, участь у громадянському житті, норми і правила поведінки. Спосіб життя людини включає три категорії: рівень життя, якість життя та стиль життя. Рівень життя можна визначити як ступінь задоволення основних матеріальних і духовних потреб: споживання продовольчих та промислових товарів, забезпеченість житлових та культурних умов. Якість життя – це ступінь задоволення потреб (мотивація життя, комфортність праці та побуту, якість харчування, одягу, житла тощо), які проявляються в можливостях самоствердження, самовираження, саморозвитку. Стиль життя відображає тип поведінки особистості (риси, манери, звички, смаки тощо).

Охорона здоров'я представлена системою державних та громадських заходів щодо попередження захворювань та лікування хворих. Існуюча система охорони здоров'я не може вплинути на зниження захворюваності населення, оскільки зумовлена несприятливими змінами умов життя, трудової діяльності, навколишнього середовища, тому не має реальних соціальних та економічних можливостей впливати на причини виникнення хвороб [9].

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначила генеральну стратегію для національних служб охорони здоров'я "Здоров'я для всіх у двадцять першому столітті" та критерії, до яких мають прагнути всі країни. Для України вони можуть бути такими, як повна доступність первинної безкоштовної медико-санітарної допомоги; відсоток валового національного продукту, який витрачають на охорону здоров'я (має дорівнювати 7-8 %, але практично становить не більше 5 %); позитивний природний приріст населення в усіх областях (зараз у більшості областей природний приріст – негативний); відсоток дітей, які народжуються з масою тіла 2500 грамів і менше (має бути не більше 3,5 %); рівень смертності немовлят (не повинен перевищувати 9 на 1000 живо-народжених, фактично протягом останніх років коливається в межах 12-15 %); середня тривалість життя від народження (має бути не менше 75 років, а становить 67,8 років) [11].

Здоров'я характеризується також і певними ознаками. До них науковці (Б. Нікітюк, В. Шварц) відносять: нормальне функціонування організму на всіх його рівнях (організму в цілому та його різних структур), нормальна поточність типових фізіологічних та біохімічних процесів; здатність до повноцінного виконання основних соціальних функцій (соціальна діяльність, суспільно-корисна праця); динамічна рівновага організму та його функцій, а також чинників навколишнього середовища; здатність організму пристосовуватися (адаптуватися) до умов існування у навколишньому середовищі; відсутність хвороб, хворобливого стану або хворобливих змін (оптимальне функціонування організму за відсутності ознак захворювання або будь-якого порушення); повне фізичне, духовне, розумове та соціальне благополуччя, гармонійний розвиток фізичних і духовних сил організму, принцип його єдності, саморегулювання і гармонійної взаємодії [5, с. 15-16].

Професійне здоров'я, як і здоров'я людини загалом, складається з таких компонентів, як фізичний (біологічний), психічний, соціальний, духовний (Антамонов Ю.Г., Котова А.Б., Белов В.М., 1993, Магльований А. В., 1993).

Фізичне здоров'я людини означає стан організму, при якому інтегральні показники функціональних систем лежать у межі фізіологічної норми і адекватно змінюються при взаємодії людини із середовищем.

Психічне здоров'я відображає стан мозку людини, при якому забезпечується адекватна емоційна, інтелектуальна, свідомо-вольова взаємодія із зовнішнім середовищем.

Психічне здоров'я складається з інтелектуального, емоційного, характерологічного компонентів. Якщо людина має розвинуту емоційну сферу, увагу, сприйняття, мислення, запам'ятовування і на високому рівні, керуючись власною свідомістю, характером, волею адекватно (відповідно) проявляє їх у різних ситуаціях життєдіяльності, то така людина перебуває у стані психічного добробуту.

Духовне здоров'я характеризує стан свідомості психіки людини, узгоджений з вимогами законів природи, суспільства, мислення; сутністю свого буття і призначення в світі. Дух – притаманна людині здатність бути самосвідомим суб'єктом мислення, почуттів і волі, що виявляється в цілепокладанні та творчій діяльності.

Висхідним моментом формування змісту духовності є знання. Духовність людини – це її світобачення, розуміння світу, тих процесів і закономірностей, що розгортаються в ньому. Кожна людина характеризується певним рівнем духовності та світобачення. Здорове світоглядність людей формує соціальний і фізичний добробут.

Соціальне здоров'я – це соціальні умови і відносини людини у суспільстві, що узгоджуються із законами природи і сприяють розвитку життя та діяльності людей. Людина є здоровою лише при наявності нормальних матеріальних, духовних умов, а також відносин між людьми, між людиною й суспільними інституціями у різних сферах життєдіяльності (родинно-побутовій, навчальній, виробничій, дозвіллевій). Разом з тим,

створені людьми умови й відносини не можуть суперечити природним закономірностям, бо, в іншому випадку, це призведе до погіршення здоров'я. Матеріальні надбання і людські відносини обов'язково мають узгоджуватися із законами природи, суспільства [10].

Ключовим критерієм професійного здоров'я є оцінка стану фізичного, психічного та соціального здоров'я [8, с. 19].

Отже, від стану структурних компонентів здоров'я залежить не тільки професійне здоров'я, а й ефективність професійно-педагогічної діяльності викладачів вищого навчального закладу.

Окрім різних основних факторів, також на професійне здоров'я викладача закладу вищої освіти впливають певні особливі характеристики професійно-педагогічної діяльності. Така діяльність характеризується інтенсивною комунікацією, психічним, емоційним, інтелектуальним навантаженням та фізичним виснаженням. А це все може призвести до професійного стресу, який описаний у Міжнародній кваліфікації хвороб (МКХ) як окремий стан професійного здоров'я.

Дослідники (В. Бойко, Н. Водопянова, О. Старченкова) виокремлюють насамперед тривожність, депресію, фрустрованість (стрес "втраченої надії"), емоційне спустошення, виснаження, професійні хвороби. Один із наслідків тривалого професійного стресу – синдром емоційного "вигорання" як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження педагога, у т. ч. розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи і втрата розуміння і співчуття стосовно іншої людини (К. Маслач). Високий рівень "вигорання" педагогів із великим стажем зумовлений тривалою дією професійних стресів, молоді – входженням у фахову сферу, першими кроками у педагогічній діяльності [4].

Уперше термін "вигорання" або "burnout" був введений американським психіатром Х. Фреденбергером у 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з колегами та студентами в емоційно навантаженої атмосфері при наданні професійної допомоги [1; 4].

За Х. Фреденбергером, професійне вигорання – це відповідна реакція організму (фізіологічна складова) та психологічної сфери (психологічна складова) людини, яка виникає внаслідок тривалого впливу стресів середньої інтенсивності, що обумовлені її професійною діяльністю; результат некерованого довготривалого стресу; психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності та втоми, викликаних професійною діяльністю людини, і поєднує в собі деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень; різновид та передумова професійної деформації особистості [8; с. 20].

Синдром професійного вигорання викладачів вищої школи має свої негативні фактори, які впливають на професійне здоров'я. Вітчизняні та зарубіжні науковці (В. Орел, Т. Зайчикова, Н. Водопянова, А. Серебрякова, Г. Нікіфоров, В. Бойко, Р. Глен, М. Лейтер, Б. Перлман та Е. Хартман) по-

різному виділяють фактори, оскільки не існує єдиної класифікації чинників виникнення синдрому професійного вигорання. Розглянемо детальніше деякі групи чинників, які впливають на здоров'я викладачів, спричиняючи синдром професійного вигорання.

Н. Водопянова, О. Старченкова виокремлюють такі основні групи факторів, які впливають на професійне вигорання: особистісні чинники (незахищеність, соціально-економічна нестабільність, соціальна та міжособистісна ізоляція, неконструктивні моделі поведінки, слабка "Я-концепція", низька професійна мотивація); ситуативні чинники (соціальне порівняння й оцінка інших, несправедливість, нерівність взаємин, негативні, напружені та "холодні" стосунки з колегами); професійні чинники (складні комунікації, емоційно насичене ділове спілкування, необхідність постійного саморозвитку і підвищення професійної компетентності, адаптація до нових людей, змінні професійні ситуації, пошук нових рішень, самоконтроль і вольове рішення, нецікава робота, відсутність готових рішень, необхідність творчого пошуку) [12, с. 16].

В. Бойко поділив фактори виникнення професійного вигорання на дві групи: зовнішні та внутрішні. До зовнішніх чинників відносить: хронічну психоемоційну діяльність (викладач постійно підкріплює емоціями різні аспекти спілкування, уважно сприймає, посилено запам'ятовує, аналізує інформацію та ухвалює рішення, розв'язує проблеми тощо); дестабілізуюча організація діяльності (нечітка організація та планування праці, неструктурована інформація і т. ін.); підвищена відповідальність за педагогічні функції швидко вичерпує психічні ресурси викладача; неблагополучна психологічна атмосфера у сфері професійної діяльності (конфліктність у системах "керівник-підлеглий" та "колега-колега"). Внутрішні чинники передбачають: схильність до емоційної ригідності; інтенсивне сприйняття та переживання у сфері професійної діяльності; слабку мотивацію емоційної віддачі у діяльності; моральні дефекти та дезорієнтацію особистості [2, с. 87-92].

Професійне здоров'я та здоров'я людини загалом має бути загартованим, підготовленим до стресу, який викликаний більшістю чинників. Виявлений негативний вплив факторів призводить до такого ж негативного наслідку як синдром професійного вигорання, якому треба вміти правильно запобігати та переборювати.

В. Бойко виділяє три групи компонентів, які вміщують симптоми синдрому професійного вигорання:

1. Перший компонент – "напруження" – відчуття емоційної виснаженості, втоми, викликані власною професійною діяльністю. Напруження виявляється в таких симптомах як: переживання психотравмуючих обставин (людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі); незадоволеність собою, що означає незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом; "загнаність у кут", характеризує відчуття безвихідності

ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі; тривога і депресія (розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої).

2. Другий компонент – "резистенція" – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. Саме це все викликає у людині відчуття надмірної переваги від емоційного залучення до професійних справ та комунікацій. Цей компонент проявляється у таких симптомах як: неадекватне вибіркове емоційне реагування, тобто неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки; емоційно-моральна дезорієнтація, що полягає у розвитку байдужості у професійних стосунках; розширення сфери економії емоцій, що розглядається як емоційна замкненість та відчуження; редукція професійних обов'язків, що означає згортання професійної діяльності, прагнення витратити менше часу на виконання професійних обов'язків.

3. Третій компонент – "виснаження" – характеризуються психофізичною перевагою людини, спустошеністю власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком негативного ставлення до колег, виникненням психосоматичних порушень. Цей компонент виявляється у таких симптомах, як емоційний дефіцит, що полягає у розвитку емоційної чуттєвості на фоні перевиснаження, мінімізація емоційного внеску у роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов'язків; емоційне відчуження, що створює захисний бар'єр у професійних комунікаціях; особистісне відчуження (деперсоналізація), що характеризується порушенням професійних стосунків, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов'язків та до професійної діяльності взагалі; психосоматичні та психовегетативні порушення (розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб, а також погіршення фізичного самопочуття) [2, с. 92-97].

Дж. Грінберг (2002 р.) пропонує розглянути симптоми за стадіями розвитку професійного вигорання:

I стадія – "медовий місяць". Фахівець, як правило, задоволений роботою і завданнями, ставиться до них з ентузіазмом. Однак у ході накопичення робочих стресів професійна діяльність починає приносити все менше задоволення і фахівець стає менш енергійним.

II стадія – "нестача палива". У фахівця з'являється втома, апатія, можуть виникати проблеми зі сном. За умови відсутності додаткової мотивації і стимулювання фахівець втрачає інтерес до своєї праці, робота у цій організації стає менш привабливою, продуктивність його професійної діяльності знижується. Наслідками можуть стати порушення трудової дисципліни і відстороненість (дистанціювання) від професійних обов'язків. У разі високої мотивації працівник може продовжувати працювати за рахунок внутрішніх ресурсів, але зі шкодою для свого здоров'я.

III стадія – стадія хронічних симптомів. Супроводжується надмірною роботою без відпочинку. У фахівців, особливо "трудоголиків", спостерігається виснаження, схильність до захворювань, психологічні переживання – хронічна дратівливість, загострена злість або почуття пригніченості, "загнаності в кут". Постійне переживання браку часу.

IV стадія – криза. У фахівця достатньо часто розвивається хронічні захворювання, що веде до часткової або повної втрати працездатності. Яскраво виражені переживання незадоволеності власною ефективністю та якістю життя.

V стадія – "пробивання стіни". У фахівця фізичні та психологічні проблеми набувають гострої форми, можуть спровокувати розвиток небезпечних захворювань, що загрожують життю людини. Загальна кількість проблем веде до кар'єрних загроз [8, с. 26].

Отже, виявлення перших симптомів та стадій професійного вигорання потребує негайного використання способів попередження та подолання синдрому професійного вигорання.

Рекреаційно-оздоровчі заняття є способом попередження та подолання синдрому професійного вигорання, проте бажано не обмежуватися тільки одним видом рухової діяльності.

Для збільшення об'єму рухової активності, отримання задоволення від активного відпочинку найбільш ефективними будуть вправи низької чи помірної інтенсивності. До них належать: оздоровча ходьба та біг; плавання і водні види рухової активності (аквааеробіка, акваджонінг тощо); ходьба на лижах; катання на ковзанах і роликах; їзда на велосипеді; веслування; танцювальна аеробіка (хіп-хоп, сальса, латина і т. д.); степ-аеробіка; фітнес-програми з використанням кардіоваскулярних тренажерів (спінбайк-аеробіка); рекреаційні ігри та інші [3, с. 276 – 297].

Рекреаційні ігри є найбільш емоційним засобом фізичної активності різних вікових груп населення. Щоб ігри стали не тільки засобом розваг, але й для оздоровлення, необхідно врахувати наступні елементи занять: задоволення (раціональне співвідношення співпраці та суперництва); включення кожного учасника (ключовий компонент для гри з метою фізичної підготовки); енергія (основна частина заняття включає ігри з постійною активністю всіх учасників); спільне вирішення проблем з метою досягнення завдань фізичної підготовки, що має приносити задоволення і зміцнювати здоров'я; змагання; технічні навички (у деяких іграх з метою фізичної підготовки можуть вимагатися певні мінімальні рівні технічних навичок, які сприяють підвищенню якості елементу фітнес-програм) (Хоули, Френкс, 2004).

Спортивні ігри широко використовуються у процесі фізкультурно-оздоровчих занять, вони мають оздоровчий ефект та супроводжуються зміною середовища діяльності, викликають позитивні емоції, приносять задоволення, забезпечують активний відпочинок (О. Жданова з співавторами,

2000). До таких ігор відносяться: волейбол, баскетбол, футбол, бадмінтон, настільний теніс, городки, кеглі, гольф тощо [3, с. 298-301].

Танцювальні вправи (хіп-хоп, аероданс, сальса, латина, модерн-данс, рок-н-рол тощо) базуються на однойменних музичних стилях, логічно і послідовно поєднані з елементами сучасної хореографії, естради та спортивними вправами. Емоційний фон занять посилюють поєднання танцювально-гімнастичних вправ з окремими технічними прийомами та елементами боксу, карате тощо, що сприяє розвитку витривалості, сили, швидкості, координації (Булатова, Усачов, 2008) [3, с. 297-298].

Отже, різні рекреаційні вправи використовують як способи попередження та подолання синдрому професійного вигорання. Вони найефективніше сприяють збільшенню об'єму рухової активності, профілактики захворювань, збереження та зміцнення здоров'я фахівців загалом.

У науковому дослідженні на тему: "Шляхи подолання професійного вигорання викладача закладу вищої освіти на засадах рекреаційного підходу" було проведено діагностику синдрому професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти. З цією метою здійснено анкетування 31 викладача вищої школи, з них – 8 викладачів Житомирського державного університету імені Івана Франка та 23 магістранта (напрямок підготовки (спеціальності) "Педагогіка вищої школи" та "Науки про освіту"). Особливістю експериментальної роботи було те, що магістранти професійно займалися педагогічною діяльністю у закладах вищої освіти I-II рівнів акредитації. Викладачам було запропоновано оцінити стан власного професійного здоров'я (рівень професійного вигорання) за допомогою таких методик, як тест на фізичну працездатність С. Степанова: 6-моментна функціональна проба, експрес-аналіз самооцінки стану фізичного здоров'я за, методика самооцінки психічного здоров'я, методика самооцінки соціального здоров'я.

Узагальнені результати обробки запропонованих методик діагностики стану професійного здоров'я викладачів закладу вищої освіти засвідчили досить низькі показники фізичного, психічного та соціального здоров'я. Це пояснюється тим, що праця педагога відноситься до розряду складних, стресогенних, найбільш напружених у психологічному плані, таких, що вимагають від людини великих резервів самовладання й саморегуляції. На це є певні об'єктивні причини: комунікативні перевантаження, велике емоційне напруження, поява певних професійних деформацій, соціальна незахищеність і низький статус професії у масовому сприйманні.

Результати проведених досліджень засвідчили, що тільки 22 % педагогів серед опитаних почувають себе відносно здоровими, у них високий рівень працездатності і прогнозується висока стресостійкість. Слід зазначити, що 77 % опитаних відзначили наявність порушень у власній емоційній сфері (поганий, пригнічений настрій, дратівливість, напруженість, неспокій, гнів, труднощі у керуванні своїми емоціями). За результатами тестування резерви їх організму близькі до виснаження.

Отже, узагальнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що професія педагога характеризується стресогенними чинниками. А стрес – це перший чинник, який негативно впливає на професійне здоров'я викладача та й здоров'я людини взагалі та призводить до професійного вигорання.

Висновки. Таким чином, професія викладача закладу, що належить до системи професій "людина – людина" та відноситься до хелперських (від англ. help – допомагати) та до "групи ризику", є стресогенною. Відтак, особливості професійно-педагогічної діяльності (інтенсивне спілкування зі студентами, колегами, інтенсивні психологічні, емоційні навантаження та фізичне виснаження) та чинники, які впливають на здоров'я, негативно відображаються на професійному здоров'ї. Унаслідок чого може виникнути тривалий стрес у викладачів закладу вищої освіти, що призводить до синдрому професійного вигорання. Тому необхідно знати і вміти зберігати та зміцнювати професійне здоров'я, попереджувати виникнення та подолання синдрому професійного вигорання викладачів вищої школи на засадах рекреаційного підходу.

При цьому важливий вплив на здоров'я мають: активний відпочинок, наприклад, туризм, екскурсії, різні види мандрівок, рухова активність (види фізичної рекреації, рекреаційні вправи, танцювальні вправи та рекреаційні ігри), що позитивно та ефективно впливає на професійне здоров'я педагогів. Тому його використовують з метою збереження, зміцнення здоров'я людини загалом і подолання професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балакірева К. О. Методичні рекомендації для спеціалістів соціальних служб "Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання": Проект Програми розвитку ООН "Підтримка реформи соціального сектору в Україні". [Електр. ресурс] – режим доступу: <https://www.slideshare.net/undpukraine/ss-48391940>
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М: Информационно-издательский дом "Филинь", 1996. – 472 с.
3. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навч. посіб. / Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня. – К.: Олімп. л-ра, 2010. – 370 с.: іл. – Бібліогр.
4. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів (Серія: Альма-матер). К.: Академвидав, 2012 – 200 с. [Електр. ресурс] – режим доступу: <https://textbook.com.ua/pedagogika/1473451769>
5. Приходько В.В. Фізична культура та психофізичний тренінг студентів: від теорії до практики: навч. посіб. /В.В. Приходько, М.Г. Самойлов, Ю.О. Шабанова// М-во освіти і науки України. Д.: НГУ, 2014. – 275 с.
6. Психология здоровья: учеб. для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – Питер: СПб, 2006. – 607 с.
7. Разумов А. Н. Здоровье здорового человека (Основы восстановительной медицины) /А. Н. Разумов, В. А. Пономаренко, В. А. Пискунов. – М.: Медицина, 1996. – 416 с.
8. Сидорчук Н.Г. Фізична культура і психологічний тренінг: навч. посіб. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 96 с.

9. Фактори, які визначають здоров'я. [Електр. ресурс] – режим доступу: http://stud.com.ua/4084/meditsina/osnov_zdorovogo_sposobu_zhittya_studentiv#897

10. Фізичне, психічне, духовне, соціальне здоров'я. [Електр. ресурс] – режим доступу: http://studopedia.com.ua/1_59223_fizichne-psihichne-duhovne-sotsialne-zdorovya.html

11. Чинники, що обумовлюють здоров'я населення. Закономірності основних показників здоров'я. [Електр. ресурс.] – режим доступу: https://medinfo.social/spravochniki_868_870/chinniki-scho-obumovlyuyut-zdorovya-naselennya-37864.html

12. Шкапоїд І.В. Психологічні особливості синдрому "професійного вигорання" працівників освітянської ниви /І. В. Шкапоїд. – Кам'янець-Подільський: Відділ освіти Кам'янець-Подільський районної державної адміністрації, 2016. – 77 с.

УДК 378.073 (075.8)

Осадчук Н. П.,
викладач кафедри іноземних мов Житомирського військового
інституту імені С.П. Корольова
natosadchuk@ukr.net

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ АКМЕОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ШЛЯХОМ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАДІОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Подано результати педагогічного дослідження, що спрямовані на формування готовності майбутнього офіцера радіотехнічної спеціальності до оптимальної самореалізації у культуротворчій діяльності в умовах акмеологічного спрямованого культуротворчого середовища. Визначено основні структурно-функціональні компоненти акмеологічної моделі культурологічної підготовки курсанта: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-змістовий, регулятивно-оцінний, творчо-процесуальний. Кожен компонент культурологічної підготовки майбутніх офіцерів-радіоінженерів оцінено за відповідними критеріями (мотиваційний, когнітивний, корекційний, інтегративно-творчий) та рівнями культурологічної підготовки курсантів (високий, середній, низький). Розроблено та апробовано технологію поетапного акмеологічного супроводу культурологічної підготовки курсантів, що складається з чотирьох етапів: діагностичного, проектувального, організаційно-навчального, контрольного-рефлексивного. Представлена технологія зорієнтована на ініціацію самостійної пізнавальної активності курсанта, розвиток його акмеологічної спрямованості, формування позитивної Я-концепції, прийняття професійних та культурних цінностей, розкриття внутрішнього творчого потенціалу. У результаті проведення формувального експерименту, шляхом порівняння результатів контрольної та експериментальної груп, були отримані дані, які підтверджують ефективність запропонованої акмеологічної моделі та технології культурологічної підготовки курсантів радіотехнічних спеціальностей в аспекті акмеологічного підходу.

Ключові слова: експериментальне дослідження, культурологічна підготовка, майбутні офіцери радіотехнічних спеціальностей, акмеологічна модель, акмеологічна технологія, змістовно-функціональні компоненти, критерії та рівні готовності до оптимальної самореалізації у культуротворчій діяльності, акмеологічно спрямоване культуротворче середовище.

Представлены результаты педагогического исследования, направленные на формирование готовности будущего офицера радиотехнической специальности к оптимальной самореализации в культуротворческой деятельности в условиях акмеологически направленной культуротворческой среды. Определены основные структурно-функциональные компоненты акмеологической модели культурологической подготовки курсанта: ценностно-мотивационный, когнитивно-содержательный, регулятивно-оценочный, творчески-процессуальный. Каждый компонент культурологической подготовки будущих офицеров-радиоинженеров оценен по соответствующим критериям (мотивационный, когнитивный, коррекционный, интегративно-творческий) и уровням культурологической подготовки курсантов (высокий, средний, низкий). Разработана и апробирована технология поэтапного акмеологического сопровождения культурологической подготовки курсантов, что состоит из четырех этапов: диагностического, проектировочного, организационно-учебного, контрольно-рефлексивного. Представленная технология сориентирована на инициацию самостоятельной познавательной активности курсанта, развитие его акмеологической направленности, формирование позитивной Я-концепции, принятие профессиональных и культурных ценностей, раскрытие внутреннего творческого потенциала. В результате проведения формирующего эксперимента, путем сранения результатов контрольной и экспериментальной групп, были получены данные, подтверждающие эффективность предложенной акмеологической модели и технологи культурологической подготовки курсантов радиотехнических специальностей в аспекте акмеологического подхода.

Ключевые слова: экспериментальное исследование, культурологическая подготовка, будущие офицеры радиотехнических специальностей, акмеологическая модель, акмеологическая технология, содержательно-функциональные компоненты, критерии и урони готовности к оптимальной самореализации в культуротворческой деятельности, акмеологически направленная культуротворческая среда.

The article presents the results of the pedagogical research aimed at forming the readiness of prospective commissioned officers of radio engineering specialties for optimal self-realization in cultural activities under the conditions of an acmeologically directed cultural environment. The basic structural and functional components of an acmeological model of cadets cultural education and training are determined: motivational, cognitive, evaluative and creative. Each component of the acmeological model is evaluated according to the relevant criteria (motivational, cognitive, reflexive, creative) and the levels of cultural education and training (high, medium, low). The technology of step-by-step acmeological support for the cadets cultural education and training is developed and tasted. The technology includes four stages (diagnostics, modeling, training and reflexion) and has a focus on the activation of the cadets cognitive and self-reflexive domains, the development of their acmeological orientation, the formation of their positive self-concept,

gaining professional and cultural values, disclosing internal creative potential. Due to the formative experiment, by means of diagnosing cadets of the control and experimental groups, data were obtained confirming the effectiveness of the developed acmeological model and technology of cultural education and training prospective commissioned officers of radio engineering specialties in the aspect of the acmeological approach.

Key words: *experimental research, cultural education and training, prospective commissioned officers of radio engineering specialties, acmeological model, acmeological technology, structural and functional components, criteria and levels of readiness for optimal self-realization in cultural activities, acmeologically directed cultural environment.*

Вступ. Процес формування готовності майбутніх офіцерів до культуротворчої діяльності на засадах акмеології має свої специфічні особливості, тому успіх та ефективність цього процесу залежить від сукупності адекватних методів і прийомів, засобів та спеціально визначених організаційно-педагогічних умов, за яких буде організовано навчання.

Аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної теми, а також вивчення практичного досвіду викладання культурологічних курсів у вищих військових навчальних закладах дозволяє дійти висновку, що поза увагою дослідників залишилися питання основних чинників, шляхів і педагогічних умов реалізації культурологічної підготовки майбутніх офіцерів в аспекті акмеологічного підходу. Відтак, на шляху вирішення зазначеної проблеми постають суперечності між: вимогами до підготовки сучасного офіцера і невідповідністю змісту та форм його культурологічної компетентності; недостатньою визначеністю у вітчизняних освітньо-нормативних документах конкретних вимог щодо професійної підготовки офіцерів та нагальною потребою у висококваліфікованих військових фахівцях, що володіють культурологічною компетентністю; неузгодженістю нормативних вимог щодо формування означеної компетентності офіцерів та необхідністю розробки чітких орієнтирів організації культурологічної підготовки в аспекті акмеологічного підходу у вищих військових навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі методологічні і теоретичні проблеми культурологічної підготовки сучасного спеціаліста досліджуються у роботах А. Арнольдова, Л. Буєвої, І. Кефелі, І. Луцької, В.Маслова, О. Попової, Р. Розіна, Ю. Рождественського, Н. Сердюк, О.Антонової, О. Дубасенюк.

Я. Щерба, В. Сафонова, П. Сисоєв, В. Фурманова, П. Бех, Л. Біркун, Л.Калініна, І. Самойлюкевич, Л. Маслак, Ю.Захарчишина, Patric R. Moran, Rhona B. Genzel, та ін. вивчають визначену проблему у контексті діалогу культур.

Процес підготовки офіцерів (майбутніх офіцерів) до професійної та культурологічної діяльності був предметом дослідження таких українських та американських учених: О. Бикової, О. Бойка, О. Керницького, В. Ягупова,

Paula Caligiuri, Raymond Noe, Daniel P. McDonald, Allison Abbe, Lisa M.V.Gulick, Jeffrey L. Herman та ін.

Аналіз доробку наукових праць свідчить про те, що в останні десятиріччя увагу дослідників привертає проблема визначення акмеологічних умов та чинників тих чи інших процесів. Так, до різних аспектів окресленої проблеми зверталися відомі російські вчені Н. Кузьміна, А. Деркач, О. Бодальов, О. Анісімов, В. Зазикін, А. Реан, а також вітчизняні науковці С.Пальчевський, В. Вакуленко, О.Вознюк, В. Гладкова, Г. Данилова, Г.Кримська, В.Панчук, А. Москаленко, Т. Дерека, А. Зарицька, Н. Гребінь, Я. Крушельницька, Н. Мазур та ін. Водночас варто зазначити, що бракує праць з питань культурологічного розвитку майбутніх офіцерів радіотехнічних спеціальностей, їх фундаментальної професійної підготовки в умовах акмеологічно спрямованого культуротворчого середовища.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є висвітлення результатів експериментальної перевірки ефективності розробленої акмеологічної моделі культурологічної підготовки майбутніх офіцерів радіотехнічних спеціальностей [13, 18] та технології поетапної реалізації запропонованої моделі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Головною метою проведення педагогічного експерименту було, по-перше, теоретичне дослідження впливу акмеологічних технологій [1, с. 5] на процес культурологічної підготовки майбутніх офіцерів; по-друге, розробка та експериментальна перевірка педагогічних умов впровадження акмеологічного підходу [2, с. 11, 15] у процес формування готовності курсантів до культуротворчої діяльності.

Було висунуто гіпотезу, що культурологічна підготовка майбутніх офіцерів, які здобувають освіту за радіотехнічними спеціальностями, буде ефективнішою за умови впровадження у навчально-виховний процес ВВНЗ акмеологічної технології, що передбачає створення умов для засвоєння курсантами прогресивних, сучасних методик і технологій навчання і виховання, самовиховання і саморозвитку; буде стимулювати творчий потенціал; дозволить виявити і плідно використовувати особистісні ресурси курсантів для досягнення успіху в майбутній культуротворчій діяльності, що передбачає формування стійкої акмеологічної спрямованості особистості, позитивної Я-концепції та високого рівня культурологічної компетентності.

Для перевірки гіпотези дослідження та досягнення її мети використовувався комплексний підхід, що ґрунтувався на двох рівнях пізнання – теоретичному та емпіричному, які органічно пов'язані й водночас різняться способами відтворення об'єктивної реальності та методами наукового дослідження.

З метою здійснення психолого-педагогічного та філософського аналізу проблеми культурологічної підготовки фахівця у контексті акмеологічного підходу використано такі методи:

а) теоретичні: аналіз (контент-аналіз, акмеологічний аналіз), порівняння, класифікація та узагальнення наукових джерел, що допомогли визначити сутність та структуру понять "культурологічна підготовка", "акмеологічний підхід", "акмеологічна модель", інші основні науково-теоретичні положення дослідження та обґрунтування його логічної структури;

б) емпіричні: бесіда, анкетування, інтерв'ю, опитування, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент (який потребує використання певних діагностичних методик (методики діагностики ціннісних орієнтацій, духовного розвитку, локусу контролю, рольового статусу, емпатійних та сенсорних здібностей, самооцінки особистості, комунікативних і організаторських схильностей, творчого потенціалу, експертних оцінок);

в) методи статистичної обробки дослідницьких результатів.

Дослідно-експериментальна робота (констатувальний та формувальний етапи експерименту) проводилася на базі Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова, Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Харківського національного університету Повітряних сил імені Івана Кожедуби.

Формувальний етап експерименту передбачав активний розвиток у курсантів творчих умінь та якостей, що досліджувалися безпосередньо під час навчально-виховної діяльності.

У процесі експерименту в зв'язку з поставленими завданнями планувалося: змінити умови навчальної діяльності; сформувати та підтримувати освітнє акмеологічно спрямоване культуротворче середовище; коригувати умови навчальної діяльності та освітнього середовища; дослідити процес планування та реалізації програми індивідуального розвитку курсантів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін та авторського спецкурсу "Культурологічна підготовка майбутніх офіцерів радіотехнічних спеціальностей в умовах акмеологічно спрямованого культуротворчого середовища"; простежити вплив створених акмеологічних умов на формування особистісно-професійної культури майбутнього військового фахівця.

Формувальний етап експерименту передбачав впровадження акмеологічної моделі культурологічної підготовки майбутніх офіцерів радіотехнічних спеціальностей у процес вивчення гуманітарних дисциплін ("Культурології", "Філософії", "Української мови професійного спрямування", "Іноземної мови") [13, 18] шляхом розробки та впровадження відповідної технології. Створене навчально-методичне забезпечення сприяло: збагаченню змісту гуманітарних дисциплін матеріалом загальнокультурного характеру; розробці програми акмеологічного супроводу культурологічної підготовки курсантів; створенню необхідних акмеологічних умов для становлення й розвитку в усіх суб'єктів освіти уявлення про успіх, високі досягнення, необхідні для розвитку стійкої акмеологічної спрямованості та позитивної Я-концепції курсанта; проектування індивідуальної траєкторії

культурологічного розвитку курсанта; використанню інтерактивних методів; розробці алгоритму, що включає в себе три взаємопов'язані складові, основу яких становить авторський спецкурс "Культурологічна підготовка майбутніх офіцерів радіотехнічних спеціальностей в умовах акмеологічно спрямованого культурологічного середовища", монографію (у співавторстві з доктором педагогічних наук, професором О.В. Вознюком) та методичні рекомендації щодо культурологічної підготовки майбутніх офіцерів в аспекті акмеологічного підходу.

Програма спецкурсу включала теми щодо культурологічної підготовки як процесу та результату руху майбутнього офіцера до оптимальної самореалізації в майбутній особистісно-професійній діяльності культуровідповідного змісту.

Програма була розрахована на 158 навчальних годин, з них 104 – це аудиторні (лекційні, практичні та самостійні заняття) та 54 години – індивідуальна робота (консультації з викладачем) та участь або відвідування культурних заходів. Лекції спецкурсу були присвячені теоретичним аспектам проблем культурологічної підготовки, її сутності та змісту. Практичні, самостійні та індивідуальні заняття передбачали активізацію пізнавальної та творчої діяльності курсантів, збагачення досвіду самоосвіти, самовиховання, самостворення, особистісно-професійного зростання.

Вивчення спецкурсу дало можливість курсантам засвоїти знання щодо культурологічної підготовки, її сутності, структури та особливостей, а також про такі її форми, як самовиховання та самоосвіта. Введення спецкурсу сприяло формуванню у майбутніх офіцерів умінь проектувати модель особистості та діяльності військового професіонала, здійснювати самоаналіз особистісної сфери, застосовувати методи і прийоми самопізнання, самоаналізу, самовиховання, самоосвіти, планувати та моделювати кроки щодо досягнення оптимальної самореалізації у культуротворчій діяльності, вибудовувати стратегію життєвих цілей, визначати оптимальні шляхи особистісно-професійного зростання.

У процесі вивчення авторського спецкурсу реалізовано технологію поетапного акмеологічного супроводу культурологічної підготовки курсантів, що складалася з чотирьох етапів: діагностичного (проведення бесід та анкетування з метою діагностики компонентів культурологічної підготовки курсантів, складання акмеологічного дос'є культурологічного розвитку курсантів), проектувального (здійснення індивідуального акмеологічного проектування культурологічної підготовки курсантів у супроводі викладача), організаційно-навчального (проведення заходів, що інтенсивно насичені акме-подіями у процесі культурологічної підготовки курсантів), контрольно-рефлексивного (самодіагностика курсантів та експертна оцінка викладачів). Програма передбачала проектування та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії залежно від рівня особистісно-професійного розвитку курсанта.

Розроблена та апробована технологія культурологічної підготовки майбутніх офіцерів-радіоінженерів мала спрямованість на ініціацію самостійної пізнавальної активності, розвиток акмеологічної спрямованості, формування позитивної Я-концепції, прийняття професійних та культурних цінностей, розкриття внутрішнього творчого потенціалу.

Авторський спецкурс включав діагностику та розвиток таких базових компонентів культурологічної підготовки майбутніх офіцерів-радіоінженерів: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-змістовий, регулятивно-оцінний, творчо-процесуальний.

Ціннісно-мотиваційний компонент спрямований на забезпечення позитивної мотивації майбутніх офіцерів до культурологічної підготовки з метою опанування сукупністю культурологічних знань та набуття культурологічних умінь та досвіду їх практичного застосування; залучення майбутніх офіцерів до активної культурологічної діяльності; стимулювання індивідуальних інтересів, потреб курсантів; якісну трансформацію стратегічних, рефлексивних і творчих умінь; оволодіння системою методологічних знань, акмеологічних принципів і підходів; аналіз проблем розвитку особистості та професіоналізму через призму акмеології; розробку і реалізацію кар'єрних стратегій. У процесі різноманітних тренінгових та практичних занять, лекцій і семінарів курсанти вивчали, аналізували, спостерігали еволюцію власних поглядів, потреб, мотивів, цінностей, вчинків з позицій акмеологічної спрямованості курсанта до професійного та особистісного розвитку.

Когнітивно-змістовий компонент передбачав розширення культурологічних (загальнокультурологічних, лінгво-культурологічних, військово-культурологічних, фахових, акмеологічних та психологічних) знань, що сприяло розширенню обсягу фонових знань (фонові знання як методичний термін) – це загально-наукові систематизовані знання, що мають інформаційно-культурологічний характер, виступають базовими знаннями з метою спілкування, не завжди прямо зв'язані з контекстом, проте без них його розуміння неможливе; взаємне знання реальій (фонових знань) мовцем і слухачем є основою мовного спілкування).

Регулятивно-оцінний компонент сприяв накопиченню курсантами навичок та досвіду самодіагностики, саморефлексії, самокорекції та самовдосконалення у контексті розвитку особистісних якостей, важливих для формування готовності до культуротворчої діяльності; передбачав використання психолого-педагогічних діагностувальних методик, які дозволили створити "акмеологічний портрет" особистості курсанта, розробити систему корекційних заходів, що стимулювали формування позитивної Я-концепції курсанта та високого рівня культурологічної компетентності. Тематика практичних занять мала на меті оптимізацію накопичення курсантами досвіду самодослідження, розвиток інтересів і потреб формування практичної готовності до саморозвитку та самовдосконалення, як професійного, так і особистісного.

Творчо-процесуальний компонент передбачав залучення курсантів до культурологічної практичної діяльності за допомогою доцільного добору та поєднання традиційних та акмеологічних технологій, що стимулювали активність до усвідомлення та оволодіння функціонально-структурними компонентами культурологічної підготовки, сприяли формуванню культурологічних умінь та навичок, розвивали особистісні якості самоорганізації та самореалізації. Тренінгові заняття у межах спецкурсу (тренінги розвитку безконфліктної взаємодії та асертивної поведінки, професійної рефлексії, емпатійності, сенситивності, стресостійкості) забезпечили формування творчих особистісних якостей та характеристик майбутніх офіцерів, стимулювали розвиток не тільки когнітивної, але й емоційно-вольової сфери курсантів, підвищили самооцінку, забезпечили формування оригінальності та швидкості мислення курсантів, здатності знаходити нестандартні рішення, у складних ситуаціях, створення нових оригінальних продуктів.

Кожен компонент культурологічної підготовки майбутніх офіцерів-радіоінженерів оцінювався за наступними *критеріями культурологічної підготовки курсантів*:

1) *мотиваційний* (отримання даних щодо характеру мотивів молодих офіцерів, цілей та ціннісних орієнтацій для досягнення високих результатів у культуротворчій діяльності);

2) *когнітивний* (визначення рівня засвоєння фонових, фахових та культурологічних знань, які розкривають соціально значущі смисли професійної діяльності молодих офіцерів на засадах етнокультури);

3) *корекційний* (встановлення рівня сформованості особистісних професійно важливих якостей офіцерів: уміння аналізувати та адекватно оцінювати свою діяльність (самооцінка); уміння організовувати та корегувати свою подальшу самоосвіту, самовдосконалення, саморозвиток; здатність контролювати власну діяльність (самоконтроль);

4) *інтегративно-творчий* (визначення рівня сформованості організаційних, комунікативних та творчих умінь та навичок: здатності офіцерів до спілкування, уміння контролювати себе під час взаємодії, уміння уникати конфліктних ситуацій, координувати і регулювати комунікативну діяльність усіх учасників спілкування й обирати адекватні засоби комунікативної взаємодії (здатність до прояву високого рівня емпатії, сенсетивності); здатність до швидкої дії та співпереживання в умовах вітальної загрози; здатність до креативного вирішення професійних завдань).

Готовність курсантів до оптимальної самореалізації у культуротворчій діяльності оцінювалась за рівнями: *високий, середній, низький*.

Високий (творчий) рівень сформованості культурологічної компетентності характеризується зацікавленістю молодих офіцерів у власному культурологічному розвитку, високим рівнем засвоєння морально-етичних та комунікативних знань, високим рівнем розвитку комунікативних умінь. Для них характерне творче мислення, емоційна зацікавленість;

спостерігається постійне активне прагнення до самовдосконалення, поглиблення культурологічних знань та вмінь. Практична діяльність має стійкий творчий характер. Такі курсанти, як правило, володіють високим рівнем розвитку духовних якостей, проявляють високий рівень асертивної поведінки, емпатійних здібностей та сенситивності, високий рівень професійної рефлексії, локусу контролю та рольового статусу.

Середній (репродуктивний) рівень сформованості культурологічної компетентності представлений невисокою мотивацією молодих офіцерів, які не мають чіткої мети для досягнення високих результатів, мають помірний рівень сформованості морально-етичних та комунікативних знань, середній рівень розвитку асертивної поведінки, середній рівень розвитку особистісних професійно важливих якостей. Знання сутності та специфіки культури достатньо поверхневі. У практичній підготовці спостерігається неповна відповідність набутих знань до їх застосування на практиці. Курсанти проявляють середній рівень розвитку духовних якостей, мають середній рівень прояву емпатії та сенситивності, професійної рефлексії, локусу контролю та рольового статусу.

Низький (елементарний) рівень сформованості культурологічної компетентності характеризується недостатнім рівнем мотивації, відсутністю зацікавленості до культурологічного розвитку, низьким рівнем засвоєння культурологічних, морально-етичних та комунікативних знань, низьким рівнем сформованості комунікативних умінь та асертивної поведінки, пасивністю у професійній діяльності, низьким рівнем розвитку особистісних професійно важливих та духовних якостей, мають низький рівень прояву емпатії та сенситивності, професійної рефлексії, локусу контролю та рольового статусу.

Варто зазначити, що провідною формою організації культуротворчої діяльності курсантів у процесі занять зі спецкурсу була робота над створенням індивідуального портфоліо [6] культурологічного розвитку, що дозволило курсанту фіксувати якісні зміни теоретичних та практичних надбань у формуванні готовності до особистісно-професійної самореалізації під час культурологічної підготовки, що включало різні види акмеологічних тренінгів з метою підвищення мотивації до успіху, формування психологічної завчасної стійкості, підвищення рівня емпатії та сенситивності, розвитку організаційних та комунікативних здібностей, розширення творчого потенціалу курсантів, формування мовленнєвої культури, виховання морально-духовних цінностей офіцера.

Акмеологічне проектування індивідуальної траєкторії культурологічного розвитку курсанта здійснювалося під наглядом викладача на базі діагностичних даних (результатів анкет, бесід та опитувальників, що були проведені на початку формувального експерименту, а також методу акмеологічного досьє).

Основою акмеологічного досьє був метод SWOT, який використовується з метою самоаналізу, самооцінки власної навчально-

виховної діяльності курсантом [8]. Після аналізу SWOT майбутні офіцери склали програму культурологічного саморозвитку у вигляді портфоліо. Вони визначали мету саморозвитку (як образ самого себе в майбутньому); розробляють програму саморозвитку, працювали за нею та в кінці знову проводили аналіз SWOT.

Було також розроблено опитувальник з метою незалежної експериментальної оцінки (для викладачів загальних та спеціальних кафедр) про академічну успішність кожного курсанта експериментальної групи.

У результаті проведення формувального етапу експерименту, шляхом діагностування курсантів контрольної та експериментальної груп, було отримано результати, які підтверджують ефективність запропонованої технології культурологічної підготовки курсантів радіотехнічних спеціальностей в аспекті акмеологічного підходу (таблиці 1-2).

Таблиця 1

Узагальнені показники дослідження структурно-функціональних компонентів культурологічної підготовки курсантів в умовах акмеологічно спрямованого культуротворчого середовища (контрольної та експериментальної груп)

Назва компонента	Група	ЦИФРОВІ ПОКАЗНИКИ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ КОЖНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ (КІЛЬКІСТЬ КУРСАНТІВ У %)								
		Високий			Середній			Низький		
		Кон. експ.	Форм. експ.	Різ- ниця	Кон. експ.	Форм. експ.	Різ- ниця	Кон. експ.	Форм. експ.	Різ- ниця
Мотиваційно- ціннісний	КГ	30	32,5	+2,5	36	38,5	+2,5	34	29	-5
	ЕГ	30,5	54	+23,5	38	39	+1	31,5	7	-24,5
Когнітивно- змістовий	КГ	10,7	13	+2,3	58,7	60,7	+2	30,6	26,3	-4,3
	ЕГ	8,7	15	+6,3	57,6	72	+14,4	33,7	13	-20,7
Рефлексивно- корегувальний	КГ	26,5	28	+1,5	44,5	47	+2,5	29	25	-4
	ЕГ	26,5	36	+9,5	47	59,5	+12,5	26,5	4,5	-22
Творчо- процесуальний	КГ	8,7	13,4	+4,7	41	40,2	-0,8	50,3	46,3	-3,9
	ЕГ	8,3	16,3	+8	42	49	+7	49,7	34,7	-15

Таблиця 2

Динаміка розвитку культурологічної підготовки курсантів контрольної та експериментальної груп в умовах акмеологічно насиченого культуротворчого середовища за підсумками констатувального та формувального етапів експерименту

Рівні культурологічної підготовки	Контрольна група		Експериментальна група	
	Кост. експер.	Форм. експер.	Конст. експер.	Форм. експер.
Високий	19%	21,8%	18,5%	30,3%
Середній	45%	46,6%	46,2%	54,9%
Низький	36%	31,6%	35,3%	14,8%

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Отже, експериментальне дослідження засвідчило ефективність розробленої моделі та технології культурологічної підготовки курсантів радіотехнічних спеціальностей на засадах акмеологічного підходу, що базуються на основі визначених нами акмеологічних чинників та умов. Порівняння експериментальних даних показало, що в результаті навчання за експериментальною методикою майбутні офіцери експериментальної групи продемонстрували стрімке зростання рівня культурологічної підготовки. До експерименту високий рівень готовності продемонстрували 18,5% курсантів, середній рівень – 46,2%, низький – 35,3%.

Після проведення формувального етапу експерименту значно зменшилася кількість курсантів експериментальної групи з низьким рівнем готовності та склала лише 14,8% осіб (що на 20,5% менше порівняно з показниками на початку експерименту у цій групі); кількість курсантів з високим рівнем готовності відповідно зросла на 11,8% , з середнім – на 8,7%.

Формувальний етап експерименту підтверджує, що готовність курсантів до оптимальної самореалізації у культуротворчій діяльності значно зростає в умовах спеціально створеного акмеологічно спрямованого культуротворчого середовища в рамках вищого навчального закладу. Так, майбутні офіцери контрольної групи, що навчалися в традиційних умовах вищого військового навчального закладу, продемонстрували незначну позитивну динаміку за всіма показниками: після формувального етапу експерименту кількість курсантів, що продемонстрували високий рівень зросла лише на 2,8%, середній – на 1,6%; низький – відповідно зменшилася лише на 4,4%.

Таким чином, результати дослідження свідчать про ефективність запропонованої технології реалізації розробленої моделі культурологічної підготовки майбутніх офіцерів радіотехнічних спеціальностей в умовах створеного навчального акмеологічно насиченого середовища. Визначені акмеологічні умови та чинники сприяють ефективному формуванню досліджуваного феномену.

Подальшого розвитку набули основні напрями реалізації акмеологічного підходу до культурологічної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах, зокрема положення, що характеризують акмеологічні (об'єктивні та суб'єктивні) чинники та умови, що впливають на процес культурологічної підготовки курсантів, формування позитивної Я-концепції та акмеологічної спрямованості курсантів до майбутньої культуротворчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов В.М. Інноваційні технології в акмеології. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: моногр. / редкол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 912 с. – С.247-259.
2. Бегидова С. Н., Хазова С. А. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. № 5. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskiy-podhod-v-professionalnoy-podgotovke-buduschih-spetsialistov>.
3. Боднарук І. І. Педагогічні умови впровадження акмеологічного підходу у процес підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності / І. І. Боднарук // Вісник Національного університету оборони України. – 2014. – Вип. 6. – С. 7-12.
4. Єрмак Ю. І. Формування акмеологічного середовища у вищих педагогічних навчальних закладах як умова професійного самопізнання майбутніх учителів / Ю. І. Єрмак // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2013. – Вип. 33. – С. 86-93.
5. Князев А. М. Акмеологические технологии активного игрового обучения / А. М. Князев, И. В. Одинцова. – М. : РАГС, 2009. – 184 с.
6. Манакова И. П. Технология "Портфолио" как метод самоорганизации и саморазвития учащихся и педагогов // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2017. – Т. 39. – С. 961–965.
7. Майборода А. О. Акмеологічні технології в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту / А. О. Майборода // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2013. – Вип. 4. – С. 73-76.
8. Мараховська Н. В. Використання аналізу SWOT у фаховій підготовці майбутніх психологів / Н. В. Мараховська // Актуальні питання сучасної педагогіки : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ужгород, 11-12 груд. 2015 р.). – Херсон, 2015. – С. 127-129.
9. Мачинська Н. Акмеологічна модель сучасного педагога / Н. Мачинська // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 135. – С. 12-15.
10. Носовець Н. М. Умови реалізації акмеологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс] / Н. М. Носовець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 120. – С. 151-153.
11. Осадчук Н.П. Впровадження акмеологічного підходу в систему ВВНЗ як одна з необхідних умов удосконалення культурологічної підготовки майбутнього офіцера / Н.П. Осадчук // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник /

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ, 2013. – Вип. 76. – С. 214-218.

12. Осадчук Н.П. Акмеологические методы исследования в процес се подготовки будущих офицеров к профессиональной деятельности / Н.П. Осадчук // Акмеология 2013. Методологические и методические проблемы. Выпуск 22. / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб: Изд-во НУ "Центр стратегических исследований", 2013. – 124 с. – С. 98-105.

13. Осадчук Н.П. Базові компоненти культурологічної підготовки майбутніх офіцерів радіотехнічних спеціальностей / Н.П. Осадчук // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Київ, 2013. – Вип. 79. – С. 204-208.

14. Осадчук Н.П. Культурологічний підхід до проблеми формування професійної культури майбутнього офіцера / Н.П. Осадчук // Андрагогічний вісник: Науковий електронний журнал / Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – Житомир, 2013. – Вип. 4. – С. 99-102.

15. Осадчук Н.П. Педагогічні умови впровадження акмеологічного підходу в процес культурологічної підготовки майбутніх офіцерів / Н.П. Осадчук // Андрагогічний вісник: Науковий електронний журнал / Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – Житомир, 2016. – Вип. 8. – С. 197-206.

16. Осадчук Н.П. Культурологічна компетентність як домінантна складова у системі професійних компетентностей майбутніх офіцерів / Н. П. Осадчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 3. – С. 129-134.

17. Nataliya Osadchuk. Acmeological Culture of Prospective Commissioned Officers / N. Osadchuk // European Cooperation: Scientific Electronic Journal – 2017. – Vol 1, No 32. – P. 18-29.

18. Осадчук Н. Змістовні компоненти акмеологічної моделі культурологічної підготовки майбутніх офіцерів / Н. Осадчук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ВПЦ "Візаві", 2018. Вип.1 – 260 с. – С. 215-224.

РОЗДІЛ ІІІ. НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

УДК 377.8

Арташук Я. С.,
магістрант ННІ педагогіки
Житомирського державного університету ім.І. Франка

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПОЛОЖЕНЬ ЩОДО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ТВОРЧОМУ СПАДКУ АКАДЕМІКА І. А. ЗЯЗЮНА

У статті досліджується широкий спектр методологічних, теоретичних і практичних проблем розвитку педагогічної майстерності, які розвинені у наукових працях академіка І.А. Зязюна, що про виокремлення її у самостійну науково-педагогічну галузь і свідчить формування потужної школи педагогічної майстерності, фундатором якої став І. А. Зязюн. Цілісно аналізується система професійного становлення майбутнього вчителя як процес, взаємопов'язаний з етапами опанування освітньої програми, що визначає логіку вивчення навчальних дисциплін: кожному етапу процесу (орієнтаційний, теоретико-методологічний і діяльнісний) відповідають певні цільові орієнтації. Ідеї І.А. Зязюна набули великого поширення в Україні і за рубежом, сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів у закладах вищої освіти, допомагають зростанню професійної майстерності педагогів-практиків.

Ключові слова: педагогічна майстерність, професійне становлення педагога, професіоналізм педагога, педагогічне спілкування.

В статье исследуется широкий спектр методологических, теоретических и практических проблем развития педагогического мастерства, которые получили развитие в научных работах академика И.А. Зязюна, что подтверждает выделение ее в самостоятельную научно-педагогическую отрасль и формирование мощной школы педагогического мастерства, основателем которой стал И. А. Зязюн. Целостно анализируется система профессионального становления будущего учителя как процесс взаимосвязанный с этапами овладения образовательной программой, что определяет логику изучения учебных дисциплин: каждый этап процесса (ориентационный, теоретико-методологический и деятельностный) отвечает определенным целевым ориентациям. Идеи И.А. Зязюна, получившие большое распространение на Украине и за рубежом, способствуют эффективной подготовке будущих учителей в учреждениях высшего образования, помогают повышению профессионального мастерства педагогов-практиков.

Ключевые слова: педагогічна майстерність, професійне становлення педагога, професіоналізм педагога, педагогічне спілкування.

In the course of the study, a wide range of methodological, theoretical and practical problems of the development of pedagogical skills, which are developed in the academic writings of Academician I.A. Zyazyun, who calls on the authorities to disband her in a self-imposed nauko-pedagogical branch and to support the intensive school of pedagogical engineers, the founder of some of the works of IA Zyazyun. Tsilisno analizuyetsya system profesynoho stanovlennya maybutnoho teacher as protses, vzayemopov'yazanyy of etapamy

opanyvannya osvithnoyi prohramy chto vyznachaye lohiku navchalnykh study subjects: kozhnomu etapu protsesu (oriyentatsiynyy, teoretyko-metodolohichnyy diyalnisnyy i) vidpovidayut definite tsilovi oriyentatsiyi. Ideas IA Zyazyun had a great deal of expansion in Ukraine and abroad, and promoted the effective support of teachers in higher education institutions, as well as the development of a professional mastery of pedagogical and practical work.

Key words: *Secondary education, Pedagogical skill, communicative culture of teachers, pedagogical professionalism of a teacher, scientific linguistic culture, professional teacher's skills, pedagogical technique of a teacher, pedagogical communication, nonverbal communication of a teacher, teacher communication verbal..*

Постановка проблеми. Підвищення якості педагогічної освіти передбачає пошук новітніх методів навчання, впровадження інноваційних педагогічних технологій, що дасть змогу забезпечити високий рівень знань студентів, активізацію їхньої пізнавальної діяльності, розвиток креативності, формування необхідної методичної компетентності майбутніх педагогів.

Педагогічна майстерність визначається багатьма вченими з урахуванням таких творчих якостей учителя, як досконале, творче виконання ним професійних функцій на рівні мистецтва, як взаємодія чуттєвої та інформаційної сфери, що зумовлює цілісний вплив педагога на учня.

Проблема педагогічної майстерності є однією з ключових у педагогіці. У свій час О. В. Духнович зазначав: "Учителем школа стоїть". Учитель в усі часи був і завжди залишиться центральною постаттю в освітньому процесі, забезпечуючи людиноцентричний та дитиноцентриський підходи. Відомо, що, педагог (від παιδης – дитина і αγω – вести) – це той, хто веде за собою, тому він завжди, хоча б на крок (кваліфікаційний розряд, рівень) має випереджати своїх учнів, інакше він не зможе виконувати функцію "дітоведення".

Найбільш результативним у визначенні і реалізації концептуальних положень щодо педагогічної майстерності визнається підхід колективу полтавських науковців під керівництвом академіка І. А. Зязюна, які трактують педагогічну майстерність у процесуальному та результативному аспектах, що вміщує комплекс властивостей особистості вчителя-педагога, забезпечуючи самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, як вищу творчу активність учителя-професіонала, обумовлену результатами оволодіння знаннями, уміннями, навичками та раціональним використанням особистісного потенціалу. При цьому особистісний фактор пов'язується не стільки з рівнем педагогічної майстерності, скільки з динамікою її оволодіння, творчою самореалізацією педагога у професійній діяльності [4].

У сучасній педагогіці професійна майстерність учителя розглядається з різних позицій і розуміється як: комплекс властивостей і якостей особистості педагога, що забезпечують ефективність його педагогічної діяльності на рефлексивній основі; система професійних компетентностей педагога; технологія педагогічної дії; найвищий рівень педагогічної діяльності тощо.

Мета статті: проаналізувати концептуальні положення щодо педагогічної майстерності у творчому спадку академіка І. А. Зязюна.

Виклад основного матеріалу. Теорія педагогічної майстерності І.А.Зязюна сприяла започаткуванню нових напрямів наукових досліджень з означеної проблеми, зокрема: з історії розвитку педагогічної майстерності, реалізації ідей педагогічної майстерності у творчості видатних педагогів України; розвитку професійних компетентностей та особистісних якостей педагогів і студентів педагогічних спеціальностей тощо [5]. Основні засади теорії й технології педагогічної майстерності втілені у підручнику "Педагогічна майстерність" за редакцією І. А. Зязюна (1987 р.), який був перевиданий у 1989 р., 1997 р., 2004 р., 2008 р. великими тиражами і перекладений іноземними мовами, зокрема, польською (Mistrzostwo pedagogiczne / I.A.Zjaziun, L.W.Kramuszcenko, I. A. Kriwonos [etc.]; pod redakcją I. A. Zjaziuna. – Warszawa; Radom, 2005. – 252 s. [6]

За результатами цих досліджень в Україні та за кордоном видано численні праці й захищено низку дисертацій з різних проблем педагогічної майстерності, що дозволяє говорити про виокремлення її у самостійну науково-педагогічну галузь і формування потужної школи педагогічної майстерності, фундатором якої став І.А. Зязюн. Аналізуючи педагогічну майстерність як красу педагогічної дії, що має естетичний і морально-етичний характер, учений-педагог наголошує на необхідності розроблення і впровадження в освітній процес естетичних та етичних засад її розвитку. Цьому важливому аспекту присвячені праці вітчизняних та зарубіжних учених: О. М. Боровик, Г.П.Васяновича, С.У.Гончаренка, П. М. Коваля, О. А. Лавріненка, М. П. Лещенко, В.Д.Онищенко, І. О. Синиці, О. М. Семенова, М. М. Солдатенка, О. В. Тринус, О. А. Федій, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружої та ін.

Життя і діяльність видатного педагога, вченого, академіка І.А. Зязюна, засновника Української наукової школи педагогічної майстерності – взірць самовідданої праці на благо держави, вітчизняної та світової педагогічної науки. І.А. Зязюн зазначав, що особистісний та професійний розвиток людини вивчається багатьма науковими дисциплінами, наприклад психологією, педагогікою, філософією, історією, юриспруденцією тощо. Особливу роль від відзначав інтегрований науці психопедагогіці. Учені цього напрямку досліджень належать до різних шкіл і течій, особливо у галузі психології, проте виявляється загальна тенденція у підходах до вирішення проблеми. З точки зору вченого, вона полягає в тому, що розвиток, особистості у різних концепціях розглядається в контексті взаємного впливу індивідуальних особливостей людини і соціокультурного середовища в процесі соціалізації і професіоналізації [2, 4].

Ще у 80-ті роки І.А. Зязюном, тоді ректором Полтавського державного педагогічного інституту, започатковано стратегічну програму "*Вчитель*", яка постала перспективним напрямом розвитку професійної підготовки вчителів в Україні та стимулювала подальшу еволюцію педагогічної думки в країні та світі. Упродовж майже чотирьох десятиліть пройдено складний шлях реалізації цієї програми, що відображено у створенні й уведенні до навчальних планів курсу основ педагогічної майстерності, відкритті майже в усіх педагогічних інститутах

кафедр педагогічної майстерності. Проте в останні десятиліття в класичних університетах (і не тільки в них) педагогічний компонент (теоретичний, історичний, практичний) значно зменшився, зникли кафедри педагогічної майстерності, зменшена тривалість педагогічної практики. Тому проблема підвищення якості педагогічної освіти залишається досить актуальною і потребує свого подальшого вирішення. Створено Центри педагогічної майстерності по всій Україні у тому числі і в КЗ "Житомирський обласний ліцей для обдарованої молоді". Систематично проводяться майстер-класи (І.А. Зязюн, І.Д. Бех, А.М. Лавриненко), чисельні конференції семінари, тренінги, на яких упроваджуються ідеї філософії педагогічної дії [8].

Академік І.А. Зязюн здійснив глибокий філософсько-педагогічний аналіз освітніх процесів у вищій школі і дійшов висновку: у розвитку вищої педагогічної освіти в Україні ХХ початку ХХІ ст. виокремлюються дві тенденції: перетворення педагогічних інститутів на педагогічні університети; трансформація педагогічних університетів на класичні. Учений зазначав, що це може негативно позначитися на розвитку системи вищої педагогічної освіти в нашій державі [2, 5].

І.А. Зязюн зазначив, що етимологія слова "педагогіка" у перекладі з давньогрецької дещо інша ніж вживається в нинішньому науковому трактуванні. "Учитель" – той, хто веде за руку. "Педагогіка" – майстерність ведення за руку. Якщо остання інтерпретація буде позначена предметом педагогіки, тоді зовсім по-іншому виглядатиме педагогічна наука, та її складові: історія, теорія, методика, дидактика, замість самостійних наукових сфер педагогіки, позбавлених психологічного чинника взаємодії двох суб'єктів, будуть допоміжними у проектуванні основи педагогіки – педагогічної дії вчителя, що базується на трьох психологічних чинниках: інтелекті, афекті та волі. На думку вченого, справжня педагогіка – це психологія в дії. І.А.Зязюн зазначив, що суттєву роль у педагогіці відіграють естетичні начала, які пронизують усе життя людини, її працю, побут, відносини з людським оточенням. Естетика впливає на людину різноманітно, різнобічно збагачує її духовний світ і вдосконалює її діяльність. Вона сприяє формуванню творчих здібностей особистості і зміцненню її моральних позицій.

Академік зазначив про важливість єдності естетичного, морального громадянського, політичного виховання, гармонію Істини, Добра й Краси є не лише очікуваним результатом, але й передумовою ефективного естетичного виховання. Справжньою основою, умовою формування уявлень про прекрасне і потворне, піднесене і низьке, трагічне і комічне, здатності відчувати й переживати естетичне в навколишньому світі є вільне громадянське мислення і поведінка особи. Саме естетика передує всім духовним аспектам формування людини, включаючи естетичне. Дух свободоловства, атмосфера демократизму, надання людині максимальної свободи вибору і самовиявлення, усвідомлення людиною своєї неповторної індивідуальності через самооцінку – всі ці чинники є визначальними в становленні і розвитку її естетичного досвіду [6].

І.А. Зязюн підкреслював, що естетичне виховання як неперервний процес має здійснюватися передусім у діяльності, у різнобічній соціальній творчості. Необхідно не лише навчити кожну людину естетично-почуттєво реагувати на оточуючий світ, але й збудити потребу у його перетворенні без нанесення йому екологічної ущербності, згідно з естетичними нормами й ідеалами; постійно прагнути до високої професійної майстерності, творчості, органічно поєднувати духовну і фізичну досконалість. Учений наголошував, що важливо не приймати особистість як об'єкт естетичного впливу в стані пасивності, а формувати особистісне активне начало для постійного і неперервного, позитивного естетичного самовиховання. І.А. Зязюн зазначив, що естетика й етика започатковують людську духовність. Завдяки їй процес освіти стає для кожної людини необхідним, бажаним і радісним. У радості людського буття найбільше виявляється свобода, бо радість – завжди добро, завжди краса, завжди творчість.

І.А. Зязюн здійснив певний внесок у розвиток освіти дорослих, підкреслюючи думку, що коли йдеться про андрагогіку (розділ педагогіки про стимулювання та спрямування процесів виховання та навчання дорослих), то розглядаються особливості особистісного і професійного онтогенезу в період зрілості. Актуальність цього питання пояснюється з одного боку тим, що індивідуальні характеристики людини (установки, потреби, інтереси, рівень домагань, особливості інтелекту і т.ін.) значно впливають на вибір професії і процес професійної адаптації. З погляду вченого, вони можуть як сприяти формуванню професійної майстерності і творчому підходу до трудової діяльності, так і заважати професійному становленню (наприклад, у випадку відсутності загальних професійних здібностей – активності, саморегуляції, стійкості перешкодам та ін.), що призводить до більш швидкого професійного старіння і деформації (негативні соціально-психологічні і психічні зміни в процесі виконання професійної діяльності). І. А. Зязюн наголошував, що освіта дорослих характеризується неперервністю і відповідними технологіями. Тому важливо розкрити сутність "технології освіти" і проаналізувати співвідношення цього терміну з традиційними поняттями "теорія освіти" і "методика освіти".

У 2016 році була прийнята Концепція розвитку педагогічної освіти, яка реалізувала основні ідеї І.А. Зязюна і спрямована на підвищення якості педагогічної освіти [3].

Молода генерація українських учених-педагогів спирається на своїх попередників, на наукову школу педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна, що високо поцінована не лише в Україні, а й за кордоном. Винятково важливим напрямом втілення ідей І. А. Зязюна можна по праву назвати наукові пошуки колишніх аспірантів і докторантів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, нині – відомих учених, які гідно продовжують добрі традиції наукової школи педагогічної майстерності. Адже впродовж 25 років у цьому Інституті підготовлено і захищено значну кількість докторських і кандидатських дисертацій з проблем учителя-методиста: серед них – Є.С. Барбіна, О.А. Біда, Г.П. Васянович, О.В.Глузман, Р.С. Гуревич, Н.М.Дем'яненко, О.А. Дубасенюк, С.Ф.Золотухіна, А.І. Кузьмінський,

І.С.Курляк, М.П. Лещенко, В.І. Луговий, Г.О. Нагорна, Г.В.Троцько, Г.С. Тарасенко, Л.М. Онищук, І.Ф. Прокопенко, О.М. Пехота, О.М. Семенов, М.М. Солдатенко, С.О. Сисоєва та інші. Нині ці яскраві представники нової когорти українських учених, які присвятили свої пошуки проблемі вчителя-педагога, його педагогічної майстерності, самі стали засновниками наукових шкіл й передають молодим дослідникам свої знання і набутий досвід [4].

Особливо цінним у цих наукових пошуках, результатом яких стало і видання в 2-х томах підручника та монографії "Педагогічна майстерність" за ред. І.А. Зязюна, є цілісне дослідження проблеми творчої діяльності педагога. Свідченням цього є численні праці з проблем професійної майстерності, що розробляються в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України імені Івана Зязюна [5, 6].

За таких умов лідер цієї наукової школи І. А. Зязюн доводить необхідність цілісного дослідження проблем педагогічної майстерності. Це зумовлено такими чинниками: глобалізацією освітнього простору, що об'єктивує спільність професійної проблематики працівників освіти й уможливорює доступ до будь-яких інформаційних масивів; формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, ВНЗ), що створює ситуацію конкуренції й водночас потребує якісної підготовки слухачів за відсутності державного стандарту такої якості; формуванням професійно-педагогічного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності в сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та ін.; виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір; недосконалістю сучасного програмно-методичного забезпечення підготовки вчителя-педагога, формування і розвитку його педагогічної майстерності (в умовах сьогоденного неперервної освіти).

При цьому важливими постають думки І.А. Зязюна про ідеального вчителя, що характеризуються значною кількістю якісних показників. Головніші з них: "вченість", зазвичай – вітчизняна, за національністю її носія; доступність методів педагога для учнів, тобто "методичність" знань, як здатність ефективно викладати ці знання; розуміння природи дитини, бачення в ній задатків майбутніх здібностей як придатність для певного виду майбутньої діяльності; моральність педагога як зразок поведінки для вихованців, хоч у цілому роль, що відводилася йому, була незначною – він лише передавач знань шляхом використання правильної методики; естетичність як необхідне постійне вміння вчителя-педагога включати в процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного і піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонукую до кожного учня до набування статусу суб'єкта педагогічної дії.

У зв'язку з цим можна говорити про авторські педагогічні системи з позицій особистісного підходу, які концептуалізує І. А. Зязюн та виокремлює

такі аспекти діяльності педагогів-новаторів: цільової орієнтації на цілісну особистість дитини як самоцінність; змістовий – авторизовані варіанти навчальних курсів, орієнтовані на особливості учнів і їхні власні особистісні переваги; процесуальний – погодженість методики і змісту, адекватні особистісному розумінню і стилю; професійно-особистісний – актуалізація таких умінь і особистісних якостей, які характеризують унікальність і неповторність учителя-методиста, його режисерську і акторську майстерність, рефлексію згідно з власною, ексклюзивною педагогічною дією.

Сутнісні характеристики професійної компетентності дозволили І. А. Зязюну розробити систему діагностики професійного становлення студентів, максимально орієнтовану на вияв узагальнених професійних умінь і самооцінки себе, цілеспрямовану на різноманітні освітні потреби студентів [2, 7, 11].

Професійне становлення майбутнього вчителя розумілося вченим як процес, взаємопов'язаний з етапами опанування освітньої програми, що визначає логіку вивчення навчальних дисциплін: кожному етапу процесу (орієнтаційний, теоретико-методологічний і діяльнісний) відповідають певні цільові орієнтації. При цьому цикл загальних професійних дисциплін представлений предметами і курсами, що виконують відповідно орієнтаційну, теоретико-методологічну (пізнавальну) і діяльнісну функції [10].

Відтак, міждисциплінарний аналіз професійного становлення у ціннісно-смысловому просторі майбутнього вчителя дозволили І.А. Зязюну дійти таких висновків:

1. З позиції змісту майбутньої діяльності, професійне становлення вчителя – це нагромадження досвіду вирішення навчально-професійних педагогічних задач, що визначаються специфікою етапу освітньої програми (задач цілепокладання на основі діагностики, організації знання, проектування).

2. Присвоєння смислу, відношень і цінностей майбутньої професії і вдосконалення на їх основі особистості майбутнього вчителя є результатом рефлексії набутого професійного досвіду вирішення педагогічних задач.

3. Суб'єктна позиція майбутнього вчителя характеризує ціннісне відношення до майбутньої професійної діяльності, виявляється в умінні майбутнього вчителя концептуалізувати діяльність на основі рефлексивного осмислення набутого професійного досвіду ("теорія – в дії").

4. "Рефлексія – в дії" є засобом усвідомлення власних ціннісних орієнтацій у процесі вирішення професійних задач.

5. "Рефлексія – післядії" виконує функцію педагогічної допомоги і супроводу в переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності.

І.А. Зязюн зазначав, що завдання вчителя є не лише організувати інтерпретацію тексту, але й ініціювати активність учнів, спеціальну діяльність про присвоєння цінностей – ціннісно-смыслову комунікацію.

Власний досвід І.А. Зязюн узагальнив у своїх знакових книгах, що опубліковані в Україні та за кордоном, зокрема дидактичний комплекс

"Педагогічна майстерність", "Краса педагогічної дії", "Педагогіка добра: ідеали і реалії" й ін. Ідеї І.А. Зязюна набули великого поширення в Україні и за рубежом, сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів у закладах вищої освіти, допомагають зростанню професійної майстерності педагогів-практиків та науковців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Витоки педагогічної майстерності [Текст] : зб. наук. пр. Серія "Педагогічні науки" Вип. 3 / Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : АСМІ, 2007. – 282 с.
2. Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах [Текст] : кол. монографія / І. А. Зязюн [та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 263 с.
3. Концепція розвитку педагогічної освіти / Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776
4. Ничкало Н. Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І.А.Зязюна: міждисциплінарні засади // Теорія і практика професійної майстерності в умовах сьогоденного цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – С. 20-31.
5. Педагогічна майстерність [Текст] : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. : І. А. Зязюна. – К. : Богданов А. М., 2008. – 376 с.
6. Педагогічна майстерність [Текст] : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / за ред. І. А. Зязюна ; уклад. : І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич [та ін.]. – К. : Вища школа, 2006. – 606 с.
7. Педагогічна майстерність [Текст] : хрестоматія : навч.-метод. посіб. / М. В. Даниленко ; уклад. : С. В. Омеляненко, Л. І. Прокопенко, М. В. Даниленко. – К. : Вища школа, 1999. – 208 с.
8. Педагогічна майстерність керівника освітнього закладу: теорія і практика [Текст] : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару, м. Полтава, 26-27 квітня 2007 р. / М-во освіти і науки України, Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : Астроя, 2007. – 304 с.
9. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах сьогоденного неперервної освіти [Текст] : [кол. моногр.] / А. І. Кузьмінський [та ін.]. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – 272 с.
10. Розвиток педагогічної майстерності вчителя-педагога в предметних методиках навчання [Текст] : монографія / В. В. Пилипчук ; рец. : С. У. Гончаренко, М. П. Лещенко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 175 с.
11. Учитель, котрого ждуть: Из опыта Полтавского пединститута им. В. Г. Короленко / под ред. И. А. Зязюна. – М. : Педагогика, 1988. – 152 с.

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Професійна перепідготовка вчителів початкових класів розглядається як необхідна умова успішного професійного й особистісного розвитку педагогів у процесі впровадження державних освітніх стандартів початкової освіти. Програми професійної перепідготовки, зміст, методи і технології повинні розроблятися з урахуванням сучасних вимог до рівня компетентності педагога. Аналізуються змістові і організаційно-методичні засади формування готовності педагогів у контексті концепції "Нова українська школа" в системі підвищення кваліфікації з урахуванням практико-орієнтованого досвіду організації навчання вчителів початкових класів. Представлено дисципліни навчального плану за програмою професійної перепідготовки педагогів "Початкова освіта та інформатика" як приклад сучасного засобу навчання, що сприятимуть розвитку предметної та професійної компетенції учнів.

Ключові слова: професійна підготовка, система підвищення кваліфікації, учителі початкових класів, компетентність педагога.

Профессиональная переподготовка учителей начальных классов рассматривается как необходимое условие успешного профессионального и личностного развития педагогов в процессе внедрения государственных образовательных стандартов начального образования. Программы профессиональной переподготовки, содержание, методы и технологии должны разрабатываться с учетом современных требований к уровню компетентности педагога. Анализируются содержательные и организационно-методические основы формирования готовности педагогов в контексте концепции "Новая украинская школа" в системе повышения квалификации с учетом практико-ориентированного опыта организации обучения учителей начальных классов. Представлено дисциплины учебного плана по программе профессиональной переподготовки педагогов "Начальное образование и информатика" как пример современного средства обучения, способствующего развитию предметной и профессиональной компетенции учащихся.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, система повышения квалификации, учителя начальных классов, компетентность педагога.

Professional retraining of primary school teachers is considered a prerequisite for the successful professional development and functioning of teachers in the circumstances of the introduction of federal state educational standards for elementary general education. Programs of professional retraining, content, methods and technologies should be developed taking into account modern requirements to the level of competence of the teacher. The meaningful content organizationally-methodical approaches of formation of teachers' readiness for a new kind of professional activity in the system of professional development, practically-oriented experience of organization of teaching of primary school teachers are considered. During studying the disciplines according to the program of vocational retraining "Primary Education and Informatics" there are some fragments of tasks in the work books for

students` independent as work an example of didactic mean of teaching. These fragments help to promote the development of subject and students` professional competence.

Key words: *professional retraining, system of professional development, elementary school teachers, federal state educational standard, teacher's competence, additional professional program, curriculum, for students` independent work.*

Постановка проблеми. Сучасна епоха – час активних розробок високих технологій, в тому числі і в галузі освіти, які створюються завдяки інтеграції передових досягнень багатьох дисциплін. У зв'язку з цим, перед сучасною школою поставлена мета: українська школа повинна стати розвивальною, характерною рисою якої є спрямованість на людину як особистість. Перетворення в системі української освіти на всіх рівнях ставлять нові завдання щодо розвитку педагогічних кадрів з урахуванням сучасних економічних, соціальних і професійних умов. Одним з актуальних напрямів професійного становлення і розвитку педагога стає його професійна підготовка у контексті концепції неперервної професійної освіти. Отже, виникає потреба вдосконалення післядипломної педагогічної підготовки. До її основних напрямів відносимо: розширення напрямів професійної діяльності; оволодіння новими суміжними професіями і компетенціями; оволодіння знаннями нормативно-правових актів, що регламентують кадрові питання функціонування системи освіти.

Після прийняття нового Закону "Про освіту" відбувається перегляд цілей діяльності освітньої установи, що передбачає оволодіння новими педагогічними технологіями, впровадження сучасних державних стандартів. З упровадженням Концепції "Нова українська школа" у вітчизняній освіті змінилися вимоги: до структури основних освітніх програм; до умов реалізації основних освітніх програм, в тому числі кадрових, фінансових, матеріально-технічних; до результатів освоєння основних освітніх програм. Відповідно посилюються вимоги до підготовки педагогічних кадрів [11, с. 12].

Провідним компонентом упровадження нового освітнього стандарту "Нова українська школа" стає вимога до результатів освоєння основної освітньої програми (ООП) початкової освіти, що виходить безпосередньо на педагога. Ця обставина робить надзвичайно актуальною проблему перепідготовки вчителів, що працюють в початкових класах.

Мета статті: обґрунтувати андрагогічні засади професійної підготовки вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти як органічної складової безперервної освітньої системи України є предметом розгляду багатьох учених і педагогів-практиків. Необхідність постійного професійного розвитку вчителів науково обґрунтовано ще у роботах К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова, В.П. Вахтерова, П.Ф. Лесгафта та інших прогресивних педагогів-просвітителів XIX ст. Вивченню етапів становлення та розвитку сучасної системи базової і післядипломної освіти присвятили свої дослідження В.І. Крисюк, В.Кузьменко, А.І. Кузьмінський, В.І.Луговий. Можливості безперервної освіти та розвиток професійної

компетентності сучасних учителів висвітлювали в своїх роботах О.В. Вознюк, В.В. Олійник, Н.Г. Протасова та ін. Однак проблеми післядипломної освіти вчителів початкових класів як неодмінної умови їх професійного зростання і вдосконалення залишаються сьогодні недостатньо вивченими. У роботі вони розглянуті в контексті суб'єктного становлення фахівця, формування його освітньо-особистісної позиції в умовах післядипломної педагогічної освіти. .

Уточнимо, що становлення вчителів, в тому числі і початкової школи, починається з допрофесійної освіти, що передбачає створення умов для професійного самовизначення з метою формування готовності до вибору педагогічної професії за допомогою профорієнтаційної роботи, розвитку педагогічної спрямованості особистості з урахуванням її інтересів, здібностей, мотивів, ціннісних уявлень. Цей процес триває на етапі засвоєння базової освіти, який забезпечує підготовку педагогічних кадрів під час навчання майбутніх учителів у педагогічних коледжах, інститутах, університетах. Після отримання дипломів про вищу освіту, професійне становлення, розвиток і вдосконалення вчителів продовжується в післядипломній освіті протягом усього життя.

Післядипломна педагогічна освіта трактується сьогодні з різних позицій. У широкому сенсі вона розглядається як спеціалізоване вдосконалення педагогічної освіти та професійної педагогічної підготовки вчителів засобами поглиблення, розширення і оновлення їх професійних знань, умінь, навичок, компетенцій, а також отримання нової педагогічної спеціальності на основі присвоєного раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. У вузькому сенсі його прийнято трактувати як спеціальну освітню діяльність, що забезпечує розвиток і постійне збагачення творчого потенціалу педагога [3].

Післядипломна освіта постійно трансформувалася: ускладнювалися її завдання та функції, змінювалися зміст і напрями роботи, удосконалювалися форми і методи підготовки, перепідготовки та професійного розвитку педагогів. Переломним у функціонуванні системи, яка спочатку називалася удосконаленням кваліфікації вчителів, пізніше – системою підвищення кваліфікації вчителів, вітчизняні дослідники вважають 1948 р. Саме його пов'язують з початком функціонування установ підвищення кваліфікації вчителів як системи з чітко окресленими метою, завданнями, структурою, освітніми орієнтирами і напрямками діяльності [4]. Однак офіційного статусу, незважаючи на безперервну діяльність в подальшому, післядипломна освіта в Україні не мала до 1991 р.

У законі України "Про вищу освіту" від 23.05.1991 р. основною метою післядипломної освіти проголошується задоволення індивідуальних потреб громадян у особистісному та професійному зростанні, а також задоволення потреби держави в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво інноваційні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства [1, с. 2].

Сучасними дослідниками визначено й охарактеризовано різні групи функцій системи післядипломної освіти вчителів початкових класів. Їх аналіз і

врахування специфіки професійної діяльності дозволили нам уточнити функції післядипломної освіти. До них відносно: а) мотиваційно-стимулюючу – усвідомлення значущості професії, необхідність особистісного і професійного розвитку, стимуляція пізнавальної діяльності; б) інформаційно-аналітичну – розширення й оновлення професійних знань і умінь, формування культури мислення; в) розвивальну – створення умов для розвитку духовно-моральної, інтелектуальної, емоційно-вольової та інших сфер особистості; г) акмеологічну – прагнення до професійного та особистісного зросту і вдосконалення, проектування траєкторії такого зростання.

Післядипломна освіта є основною і необхідною умовою для постійного професійного розвитку та вдосконалення вчителів початкових класів. Вона передбачає курсову і міжкурсіву форми навчання і включає педагога в самоосвітню діяльність. Зміст і форми цих складових орієнтовані на забезпечення індивідуального характеру отримання знань і формування певних професійних умінь у фахівців.

Професійний розвиток учителів початкових класів у післядипломній освіті забезпечується реалізацією ряду педагогічних умов. Основними з них можна вважати: а) орієнтацію змісту післядипломної освіти на значущі професійні знання, що забезпечують формування цілісних уявлень учителів про навколишній світ; б) створення сприятливого комунікативного середовища і інтерактивного освітнього простору для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії вчителів початкової школи.

Структурування змісту навчального матеріалу має бути гнучким і варіативним, коректуватися з урахуванням професійних запитів учителів, рівня їх суб'єктного розвитку. Ще однією важливою умовою вважається залучення вчителя до різних форм професійних відносин, спрямовані на його особистісний та професійний розвиток, що передбачає: *по-перше*, надання вчителю можливостей для його творчого самовдосконалення в процесі професійної діяльності і підвищення його кваліфікації; *по-друге*, забезпечення діалогічності і взаємозв'язку теоретичної і практичної складової в системі післядипломної освіти; *по-третє*, включення вчителя в ситуації розвитку рефлексивно-оцінного ставлення до себе і інших суб'єктів педагогічного процесу.

Результатом безперервної післядипломної освіти вчителів початкових класів повинна стати високий рівень їх компетентності, який передбачає не тільки знання традиційних та інноваційних форм і методів, технологій і методик, а й готовність до їх розумного доцільного використання в організації навчально-виховного процесу початкової школи. Така готовність відповідно передбачає високу ступінь мотивації педагога до творчого виконання професійної діяльності, уміння адекватно сприймати, інтерпретувати й аналізувати її результати, коригувати подальшу діяльність з їх урахуванням. Система післядипломної освіти педагогічних кадрів як органічна складова безперервної освіти здатна забезпечити таку підготовку, що передбачає і відповідний професійний розвиток учителів протягом усього життя.

Головною метою професійної перепідготовки є успішне працевлаштування педагогів та подальша ефективна професійна діяльність в освітній установі.

Суттєве значення з впровадженням нового освітнього стандарту "Нова українська школа" належить початковій загальній освіті школярів. Концепція орієнтує на формування особистісних характеристик учня, відображених в "портреті випускника початкової школи" [2, с. 8]. У зв'язку з цим, підготовка вчителів початкових класів до роботи в таких умовах можлива, в тому числі в системі підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки.

В умовах введення нових вимог в освіті, сучасний учитель повинен не просто формувати в учня міцні знання, уміння і навички, а й здійснювати цілісний розвиток його особистості, створювати умови для самовизначення, забезпечувати механізми соціалізації, озброювати учня ключовими компетенціями, що забезпечують соціальну адаптацію та готовність до продовження освіти. Для вирішення цих завдань учителю необхідні глибокі теоретичні, практичні та методичні знання, що лежать в основі сучасних теорій, концепцій, технологій і методик навчання та виховання, володіння способами проектування і реалізації розвивальної освіти школярів, сформованості рефлексивної педагогічної позиції і готовності до впровадження інноваційних моделей освіти. У зв'язку з цим, метою професійної програми є розвиток в учнів особистісних якостей, формування загальнокультурних, професійних і спеціальних компетенцій відповідно до вимог за певним напрямом підготовки; а також забезпечення вчителів необхідними для освітніх інновацій та підвищення якості освіти знаннями і вміннями, сприяння становленню їх нової педагогічної позиції і стимулювання творчого зростання.

Професійний стандарт – потребує періодичного перегляду, оскільки його зміст має відповідати реальній ситуації в освіті, що вимагає опанування вчителем компетенціями, які включені в новий професійний стандарт початкової школи.

В умовах професійної перепідготовки вчителів, коли кожен з них проходить навчання без відриву від основної роботи, актуальними стають форми, методи і засоби навчання, що базуються на продуктивній самостійній роботі слухачів курсів [5, с. 17]. Добре відомо, що професійна підготовка вчителя, особливо в сучасному світі, процес складний. Дослідники виділяють різні етапи цього процесу (допрофесійної, професійної підготовки, етап професійної діяльності), які між собою взаємопов'язані і орієнтовані на набуття педагогами професіоналізму [4, с. 4].

Процес професійної перепідготовки вчителя завжди був диференційований, що проявляється і в різноманітності мотивів вибору професії, і в ступені включення в професію, і в результатах самої професійної діяльності. Саме тому необхідні різноманітні маршрути підготовки вчителя.

Крім того процес становлення вчителя є амбівалентним, тобто визначає певні протиріччя: посилення вимог до вчителя і можливості їх задоволення; певні прагнення, бажання, інтереси вчителя і результати його діяльності;

бажання, амбіції і ті вміння, які необхідні для їх реалізації. Їх вирішення передбачає безперервний професійно-особистісний розвиток педагога та створення сприятливих умов для його діяльності [4, с. 8].

Управління якістю освіти в рамках нової освітньої парадигми, в якій особистість того, хто навчається є основною соціальною цінністю. Це можливе лише при наявності об'єктивної інформації про те, як здійснюється траєкторія особистісно-професійного становлення вчителя спочатку у закладах вищої педагогічної освіти, а далі у процесі перепідготовки вчителів і простеження якісних змін у цьому процесі.

Водночас важливо отримати об'єктивні дані про хід становлення професійної психолого-педагогічної компетентності педагога, про те, як відбувається зростання, становлення, розвиток, інтеграція і реалізація в педагогічному процесі та квазіпрофесійній педагогічній діяльності професійно значущих особистісних якостей та здібностей, професійних знань і вмінь.

У психології та педагогіці широко використовується термін "професійне становлення" (І.С.Батракова, С.Г. Вершловський, Н.А. Дука, Т.В. Зеер, Л.М.Мітіна, С.Ю. Полуйкова, І.І. Проданов, А.П. Тряпіцина, Н.В. Чекальова, О.І.Щербаков та ін.). Аналіз наукової літератури свідчить, що професійне становлення може бути представлено двома способами: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій), і за структурою діяльності (як сукупність способів і засобів, де їх послідовне дотримання має не тимчасову, а цільову детермінацію). У нашому дослідженні під професійним становленням розуміється становлення професійної компетентності як процес оволодіння засобами вирішення професійно-педагогічних завдань, а також моделями їх рішень (О.І.Міщенко, Н.В.Чекальова).

Професійно-педагогічна діяльність розглядається у контексті задачного підходу як сукупність навчально-професійних завдань, що відображає основні функції цієї діяльності. Питання класифікації педагогічних задач розглядалося в роботах Г.О.Балла, О.А.Дубасенюк, О.В.Вознюка, Ю.Н. Кулюткіна, В.О.Сластьоніна, Г.С.Сухобской, Н.В.Чекальової. Аналізуючи типології навчальних завдань, Г.О. Бал [2, с. 56] пропонує, на наш погляд, продуктивний підхід, відмовляючись від визначення задач за функціями в навчальному процесі і ґрунтуючись на абстрагуванні від багатьох істотних ознак діяльності і зосереджуючи увагу на основній функції навчальних задач – їх спрямованості на оволодіння слухачів курсів перепідготовки засобами інших діяльностей. Він виділяє дві категорії дій і, відповідно, задач:

1) дії, які складають власне навчальну діяльність (навчальні дії), і задачі, на вирішення яких спрямовані ці дії (навчальні задачі).

2) дії, які суб'єкт повинен навчитися здійснювати (критеріальні дії), і задачі, які він повинен навчитися вирішувати (критеріальні завдання) [2, с. 57].

Дослідниця у сфері підготовки педагогів О.О. Абдулліна зазначає: "головним недоліком підготовки нинішніх випускників є розрив між теоретичними знаннями і навичками їх практичного використання, звідси слабе володіння практичними вміннями та навичками" [1, с. 34]. О.О. Абдулліна і

М.М. Загрязніна наголошують, що: "в ході педагогічної практики з'являється можливість проявити себе, визначити чи правильно обраний життєвий шлях, чи відповідає якість підготовки вимогам педагогічної професії, з'ясувати, чи любиш ти дітей: з цього починається процес професійного самовиховання" [1, с. 56]. На думку О.О. Абдулліної комплексна організація діяльності педагогів передбачає поєднання навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності. Професійна перепідготовка визначається як "процес вирішення практичних завдань, спрямованих на виконання практичних завдань з теоретичних дисциплін, що вимагає застосування теоретичних знань на практиці" [1, с. 123].

Є.П. Белозерцев, який досліджував підготовку вчителя вважає, що "в даний час випускники закладу вищої педагогічної освіти не володіють повною мірою не одним з наступних найбільш узагальнених уявлень про ступінь сформованості особистості і колективу, не вміють ставити конкретні завдання подальшого розвитку особистості, відбирати необхідні засоби для вирішення поставленого завдання, оцінювати отриманий результат засвоєння знань, розвитку особистості" [3, с. 59].

Н.В. Кухарев вважає, що "практика дуже важлива ланка професійному у зростанні вчителя початкової школи. Ця ланка передує безпосередньо практиці, будучи сполучним елементом між досліджуваної теорією і практичною діяльністю молодого фахівця" [4, с. 44].

Докорінних змін потребує вся система семінарських, лабораторно-практичних занять і практикумів. Головним їх призначенням має стати застосування знань у практичній діяльності. Аналіз навчальних планів педагогічних закладів вищої освіти, проведений Є.П. Белозерцевим, показав, що динаміка бюджету часу ілюструє посилення теоретичної підготовки студентів проти практико-діяльнісної за останні більш ніж 40 років.

В.С. Ледньов зазначає, що "навчальна практика як практика в умовах навчального закладу є органічною частиною навчально-виховного процесу, забезпечуючи поєднання творчої підготовки з їх педагогічною практикою в навчально-виховних установах" [5, с. 50]. Учений, характеризуючи якість професійних завдань освіти, визначає мету професійної освіти як підготовку фахівця, готового здійснювати "діяльність за заданому складному алгоритму без конструювання або з частковим конструюванням рішення, що вимагає оперування значним обсягом оперативної і раніше засвоєної інформації" [5, с. 20].

Мета професійної освіти – підготовка висококваліфікованих учителів, здатних не тільки вирішувати досить складні завдання, але і самостійно ставити проблеми і знаходити принципово нові, творчі рішення.

Основними завданнями закладу вищої спеціальної освіти є: 1) задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному і етичному розвитку за допомогою отримання професійної освіти; 2) задоволення потреб суспільства у фахівцях з професійною освітою; 3) формування в студентів громадянської позиції та працєвитості, розвиток відповідальності, самостійності і творчої

активності; 4) збереження і примноження моральних і культурних цінностей суспільства.

Порівнюючи вищу професійну освіту та професійну перепідготовку з точки зору вирішення педагогічних задач, можна відзначити, що в процесі навчання на всіх щаблях професійної освіти використовуються різні типи задач, але в різному співвідношенні і з різними цілями. До них відносяться: стереотипні, діагностичні, евристичні задач. Навчання фахівця з вищою професійною освітою направлено на вирішення діагностичних задач, а перепідготовка – евристичних задач. Особливості професійної підготовки визначаються також типом організації навчального процесу: співвідношення аудиторної та самостійної роботи, обов'язкових і дистанційних курсів. У вищій професійній освіті частка самостійної роботи становить до 50%, а курсів за вибором – до 30%, в професійній перепідготовці ці показники значно нижче.

У закладі вищої освіти можуть реалізовуватися основні загальноосвітні програми, основні професійні освітні програми початкової професійної освіти і додаткової професійної освіти при наявності відповідних ліцензій. Заклад вищої освіти в частині реалізації зазначених освітніх програм керується типовими положеннями про освітні установи відповідних типів і видів. При перепідготовці у навчальному закладі може бути отримана професійна підготовка, яка має на меті набуття навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт, але не супроводжується підвищенням освітнього рівня вчителя. При всіх позитивних моментах такого підходу освітня підготовка зображала досить закриту систему; для більшості людей це було коротким періодом на початку життя, дискретним досвідом, що завершується із закінченням школи або професійного навчального закладу.

Рівень підготовки випускників курсів професійної підготовки вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти має відповідати є їх професійним обов'язкам. Навчально-педагогічний процес на таких курсах забезпечує необхідний рівень підготовки фахівців. Конкретна місія даної перепідготовки, яка реалізується в Комунальному закладі Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти Житомирської обласної ради полягає в підготовці вчителів, які працюють в області методики викладання в початковій школі (предметних сферах) у початковій школі, здатних і надалі реалізувати професійні компетентності в різних освітніх установах тощо.

Протягом 23 років професійна перепідготовка вчителів початкових класів реалізується за програмою "Початкова освіта" в обсязі 240 годин, що дає кваліфікацію вчителям початкових класів з правом викладання в початковій школі. Навчання пройшли багато вчителів, які отримали диплом про професійну перепідготовку, що дає право на ведення професійної діяльності, отримання кваліфікації "вчитель початкових класів". В основу підготовки покладені принципи організації освіти дорослих людей, змістові та організаційно-методичні підходи формування готовності педагогів до нового виду професійної діяльності, практико-орієнтований і випереджувальний характер навчання. У програмі з перепідготовки увага слухача концентрується не тільки на

методичних аспектах його діяльності, але і на методологічній підготовці. Оволодіння вчителем інноваційними педагогічними технологіями передбачає глибоке розуміння змін у системі української освіти. Вважаємо, що введення нових програм, навчальних планів і методичних рекомендацій не може змінити ситуацію без копіткої і тривалої роботи зі зміни педагогічної позиції вчителя, тому завданням професійної перепідготовки вчителів початкових класів є створення умов для переосмислення педагогами свого професійного світогляду, набуття ними нового досвіду, формування нової професійної поведінки.

Зміст і організація освітнього процесу при реалізації професійної перепідготовки за напрямом "Початкова освіта" регламентується: навчальним планом, робочими програмами навчальних дисциплін, матеріалами, що забезпечують якість підготовки і виховання учнів; програмами навчальних і виробничих практик; річним календарним навчальним графіком, дидактичними і методичними матеріалами, що реалізується відповідними освітніми технологіями.

Навчальний план професійної перепідготовки за програмою "Початкова освіта" містить розділи:

1. Загально-професійні дисципліни.
2. Спеціальні дисципліни.
3. Дисципліни спеціалізації.
4. Спеціальні факультативні дисципліни.

Тривалість навчання 1 місяць, закінчується навчання захистом курсового проекту, індивідуального або групового.

Вибір предметів здійснювався на основі усвідомлення необхідності оновлення знань учителів з одного боку і формування нових компетенцій професійної діяльності у напрямку перепідготовки [4, с. 65].

Професійні компетенції вчителя відображають специфіку роботи в початковій школі, а саме слід: урахувати своєрідність соціальної ситуації розвитку першокласника з переходом провідної діяльності від ігрової до навчальної, цілеспрямовано формувати у дітей соціальну позицію учня; сприяти формуванню універсальних навчальних дій до рівня, необхідного для навчання в основній школі; забезпечити при організації навчальної діяльності досягнення мети предметних освітніх результатів як найважливіших новоутворень молодшого шкільного віку; бути готовим, як найбільш значимий дорослий у соціальній ситуації розвитку молодшого школяра, до спілкування в умовах підвищеного ступеня довіри дітей до вчителя; уміти реагувати на безпосередні за формою звернення дітей до вчителя, розпізнаючи за ними серйозні особисті проблеми; нести відповідальність за особистісні освітні результати своїх учнів; урахувати при оцінці успіхів і можливостей учнів індивідуальний психічний розвиток дітей молодшого шкільного віку, а також своєрідність динаміки розвитку навчальної діяльності хлопчиків і дівчаток; використовувати інформаційні джерела, періодику, стежити за останніми відкриттями в галузі педагогічної науки.

Післядипломна перепідготовка регламентує мету, плановані результати, навчальний план, календарний графік, зміст, умови та технології реалізації освітнього процесу, оцінку якості підготовки випускника за визначеним напрямом, робочі програми навчальних дисциплін та інші матеріали, що забезпечують якість підготовки учнів, а також програми самостійної роботи і методичні матеріали, що забезпечують реалізацію відповідної освітньої технології.

"Загальнопрофесійні дисципліни" включає такі дисципліни, як-от:

1. Педагогіка і психологія молодшого школяра.
2. Правове забезпечення професійної діяльності.
3. Методологія науково-дослідницької діяльності учнів.

"Спеціальні дисципліни" включає:

1. Методика викладання української мови в початковій школі.
2. Методика початкової математичної освіти.
3. Методика вивчення предмета "Навколишній світ".
4. Методика викладання літературного читання.

"Спеціальні факультативні дисципліни"

1. Спеціальна педагогіка.
2. Методика викладання образотворчого мистецтва.
3. Теорія та методика музичного виховання молодшого школяра.

"Дисципліни спеціалізації"

1. Інформаційна культура молодшого школяра.
2. Методика організації читачької діяльності молодшого школяра.

Практика професійної перепідготовки показала, що освітній процес знаходиться в двосторонній залежності від загальної професійної освіти педагогів: кожного окремо, групи в цілому та реалізується в процесі підготовки діалектичної моделі навчання. У зв'язку з цим змінюється характер і функції додаткової професійної освіти, що має не тільки озброїти знаннями, сформувані вміння, а й розвинути здібності до освоєння нового виду діяльності, її осмислення і творчого перетворення, навчити нести відповідальність за себе і свої дії.

Виклад лекцій, семінарів має допомогти вчителю усвідомити нові вимоги, критично осмислити власний досвід, порівнюючи його з досвідом учителів-майстрів. Завдання програми додаткової професійної освіти вчителів початкових класів передбачає, як зазначалося, створення умов для переосмислення педагогами свого професійного світогляду, набуття ними принципового нового досвіду, формування нової професійної поведінки. Тому сьогодні робота з учителем складається, перш за все, з формування у нього вміння організувати роботу для власного саморозвитку. Планові результати програми професійної підготовки вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти "Початкова освіта" орієнтуються на професійний стандарт, який був введений в 2017 році.

Конструювання навчального процесу в рамках професійної перепідготовки здійснюється, виходячи із заданих установок, таких як: актуалізація цілей і зміст

освіти; постановка цілей навчання з орієнтацією на досягнення результатів; вибір методичного забезпечення; підготовка навчально-методичних матеріалів і організація процесу навчання відповідно до поставлених цілей; оцінка поточних результатів, корекція навчання; заключна оцінка результатів; педагогічна рефлексія.

Одночасно з аудиторними заняттями слухачі мають можливість спостерігати за педагогічним процесом у школах, де вже склалися зразки інноваційної педагогічної діяльності, в тій чи іншій мірі втілюють ідеали нового змісту освіти з упровадженням нового освітнього стандарту "Нова українська школа". Якість професійної підготовки вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти має відповідати вимогам початкової школи. Причиною низької результативності навчального процесу є пасивні форми функціональної діяльності у більшості слухачів курсів перепідготовки. Тому важливо поставити педагогів у суб'єктну позицію засобами інноваційних підходів, що сприяє його активному і системному засвоєнню знань та розвитку креативного мислення.

Висновки. Таким чином, існуюча система професійної підготовки вчителів початкової школи у системі післядипломної освіти спрямована на формування професіональних компетентностей педагогів. Переважний напрям курсів передбачає не тільки набуття ними сучасних знань і вмінь, а насамперед формування у педагогів системного бачення педагогічної діяльності. У результаті неперервної освіти педагоги оволодівають інтегральними знаннями, уміннями, компетенціями, які необхідні для роботи в новій українській школі. Відтак, професійна перепідготовка вчителів початкових класів у системі підвищення кваліфікації сприяє професійному та особистісному розвитку педагогів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулліна О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 1993. № 3. – С. 165-170.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл / М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Белозерцев Є.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
4. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС / А. Гончарук // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С. 31-36.
5. Григор'єва Т. Ю. Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – "Теорія і методика професійної освіти" / Т. Ю. Григор'єва. – Житомир, 2010. – 20 с.
6. Десятов Т. М. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Т.М. Десятов // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип. 1. – С. 182-190.
7. Кухарев Н.В. На пути к профессиональной шляху до професійного совершенствования: Кн. для учителя. – М.: Образование, 1990. – 159 с.
8. Ледньов В.С. Содержание образования. – М.: Высшая. шк., 1989. – 52 с.
9. Лук'янова Л. Б. Андрагогіка: ретроспективний аналіз походження терміну та особливості сучасного змістового наповнення / Л. Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип. 2. – С. 107-116

10. Новий освітній стандарт "Нова українська школа". Доступ: <http://nus.org.ua/>
11. Орлова О. А. Андрагогічний аспект підготовки вчителів у системі післядипломної освіти / О. А. Орлова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2011. – Вип. 55. – С. 121-125.

УДК 377.8.

Богданова О.В.,
магістрант ННІ педагогіки
Житомирського державного університету ім.І. Франка

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

У статті представлено проблему забезпечення неперервності у педагогічній післядипломній освіті; зазначено, що освіта повинна здійснюватися впродовж життя з метою підготовки конкурентоздатного педагога на ринку праці; розглянуто особливості неперервної педагогічної освіти в Україні; обґрунтовано роль системи післядипломної педагогічної освіти, яка забезпечує її неперервність у нашій країні; розглянуто основні види післядипломної освіти педагогів.

Ключові слова: неперервна педагогічна освіта, система післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації, перепідготовка, розвиток післядипломної педагогічної освіти.

В статье представлена проблема обеспечения непрерывности в педагогическом последипломном образовании; отмечено, что образование должно осуществляться в течение жизни с целью подготовки конкурентоспособного педагога на рынке труда; рассмотрены особенности непрерывного педагогического образования в Украине; обоснована роль системы последипломного педагогического образования, которая обеспечивает его непрерывность в нашей стране; проанализированы основные виды последипломного образования педагогов.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, система последипломного педагогического образования, повышение квалификации, переподготовка, развитие последипломного педагогического образования.

The problem of ensuring continuity in pedagogical postgraduate education is studied in the thesis; It is noted that education should cover the entire life of the teacher in order to compete in the labor market and spiritual enrichment. Continuous pedagogical education in Ukraine is considered. It is determined that continuity of pedagogical education in our country is provided by the system of postgraduate pedagogical education. The main types of postgraduate education teachers are considered.

Key words: continuous pedagogical education, system of postgraduate pedagogical education, advanced training, retraining, development of postgraduate pedagogical education.

Постановка проблеми. Неперервність педагогічної освіти в Україні забезпечується через систему післядипломної педагогічної освіти. В. Олійник та А. Нікуліна зазначають, що у структурі неперервної освіти найважливішою ланкою є післядипломна освіта, яка є цілеспрямованою, спеціально організованою і керованою цілісною системою перманентного формування в особистостей соціального досвіду, об'єктивна потреба для розвитку суспільства

відповідно соціальних потреб людини. Уперше термін "Неперервна освіта" був вжитий у 1968 році в матеріалах генеральної конференції ЮНЕСКО.

Проблема реалізації концепції неперервної освіти в Україні відзначається актуальністю, що пов'язана з переходом держави до ринкових відносин та ситуацією, у якій професійна гнучкість і мобільність не зводяться тільки до професійної діяльності людини, а постають як соціальна та особистісна проблема, що безпосередньо впливає на систему освіти. Тому з перших років розбудови національної системи освіти в програмних і нормативних документах активно наголошується на важливості та актуальності врахування концепції неперервної освіти.

Стратегія й тактика реалізації концепції неперервної освіти окреслена в таких нормативно-правових документах, як: Закон України "Про вищу освіту" [5], Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [7].

Мета статті: проаналізувати особливості впровадження концепції неперервної освіти у закладах педагогічної післядипломної освіти в Україні.

Післядипломна освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості, неперервності її навчання і самоосвіти з моменту одержання нею диплому про освіту і до кінця її життя, тобто охоплює найтриваліший та найпродуктивніший період життя [11, с. 7].

У Законі України "Про вищу освіту" (2014 р.) післядипломна освіта визначається як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду [5].

У контексті нашого дослідження важливого значення набуває галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, яка є стратегічним документом, що визначає основні напрями розвитку педагогічної освіти в Україні [7]. Основними принципами розвитку неперервної педагогічної освіти в цьому документі визначено: неперервність; поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; гнучкість у реагуванні на суспільні зміни і прогностичність; інноваційність.

Найбільш поширене у науково-педагогічній літературі таке визначення: післядипломна педагогічна освіта – це система навчання та розвитку фахівців з вищою освітою, що спрямована на приведення їхнього професійного рівня відповідно до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб, удосконалення наукового та загальнокультурного потенціалу особистості, яке реалізується через діяльність спеціальних державних або приватних навчальних закладів та засобами самоосвіти і керується вимогами державного стандарту до фаху, певних рівнів кваліфікації, ураховуючи особливості суспільно-економічного та науково-технічного процесу [8; 11; 12; 14]. Неперервна освіта супроводжує процес зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості протягом життя, який

організаційно забезпечений системою державних та суспільних інститутів і відповідає потребам особистості й суспільства.

Соціально-культурна, економічна ситуація, яка склалася нині у світі та в Україні зокрема, свідчить, що необхідність змін у суспільстві, тому серед першорядних – постає проблема розвитку людини. Необхідність функціонування педагогічної освіти на засадах неперервності визначена у Концепції неперервної педагогічної освіти, яка прийнята Україною в 2013 році. Метою такої освіти є якісна підготовка педагогічних кадрів, здатних здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій [7].

Проблеми становлення, розвитку, теоретико-методологічних основи, організаційні форми неперервної педагогічної освіти розглядаються у працях Г.Данилової, В. Биков, Т. Десятова, І. Зязюна, Н. Клясен, С. Крисюка, А. Кузьмінського, Н. Ничкало, В. Олійника, Н. Протасової, Л. Сігаєвої, Н. Чепурної та ін. Проблемам ціложиттєвого навчання присвячені праці С. Архангельського, О. Владиславлева, В. Зінченка, В. Кременя, Ю. Кулюткіна, В. Онушкіна, А. Алексюк, О. Асмолова, І. Бестужева-Лади, С. Вершловського, В. Серікова та ін. [1; 2; 4; 6; 8; 9; 12; 16; 17]

Одним зі способів вирішення поставленого завдання може виступати реалізація концепції неперервної освіти, яка спрямована на забезпечення гармонійного розвитку кожної особистості, виховання в кожній людині усвідомлену потребу в підвищенні рівня знань. Особистості, що навчається, повинні бути створені певні умови для одержання необхідних їй знань, про що йдеться у вітчизняних законодавчих документах. Однак виникає потреба наукової розробки проблеми неперервної освіти в Україні, що не відповідає сучасним процесам реформування освітньої галузі та модернізації системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Реалізація концепції неперервності освіти обґрунтовується такими чинниками, як-от: зростаюча інтелектуалізація і динамізм праці; підвищення значимості „людського фактора” як в економічному, так і в соціальному розвитку сучасного суспільства; поширення ідей демократизації суспільного життя та освіти; демографічні зміни, пов'язані з подовженням тривалості життя людей (у середньому до 75-78 років); поява і широке розповсюдження нових інформаційних технологій (телебачення, відеотехніка, персональні комп'ютери, інтерактивні системи та ін.), що дають принципово нові можливості для дистанційного та індивідуального навчання.

Концепції неперервної освіти домінують у всіх педагогічних системах світу, оскільки виникає потреба у зміні напрямів, профілів спеціалізації, пошуку нових робочих місць, що дають змогу реалізувати свій потенціал, досягти життєвого успіху. Рівень освіти суттєво впливає на якість життя людини, але базовий рівень знань, який отримує людина в закладі вищої освіти, допомагає людині у професійній діяльності нетривалий час.

Поняття "неперервна освіта" – це філософсько-педагогічна категорія, яка розглядається у таких аспектах: процес, що охоплює все життя людини; освітня

практика, як цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду; принцип організації освітньої політики.

Метою неперервної освіти є становлення й розвиток особистості як у періоди її фізичногої соціально-психологічного дозрівання, розквіту й стабілізації життєвих сил та здібностей, так і в періоди старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації сил і можливостей, що втрачаються.

У США неперервна освіта є напрямом модернізації всієї освіти в цілому. Концептуальні засади неперервної освіти базуються на необхідності розвитку навичок критичного мислення, яким можливо навчитися впродовж занять у школі й університеті, а потім успішно використовувати протягом всього життя в різних ситуаціях [4].

У Китаї навчання дорослих розглядається як умова успішного економічного розвитку, прогресу, успіху у сучасному світі. Розробляються різні форми неперервної освіти, які успішно пов'язують формальну і неформальну освіту, що дає найвищі результати.

Японська Національна Рада з реформ освіти пропонує перетворити систему неперервної освіти у основну, обов'язкову; для цього розробляється більш гнучка навчальна орієнтація, продовжується лібералізація системи освіти.

У Німеччині основним гаслом освіти визначено: "Вчитися впродовж всього життя. Учитися, щоб бути". У нашій країні новий етап розвитку суспільства, зміна економічних структур, нові вимоги до якості професійного рівня спеціалістів вимагають нових методів, видів, форм освіти. Для цього необхідним є постійне підвищення кваліфікації, поліпшення рівня професійної підготовки, створення високоефективної системи неперервної освіти, розробка її концепції, чіткої структурованості, диверсифікації [4].

Виділяють такі види післядипломної педагогічної освіти: спеціалізація, стажування, підвищення кваліфікації та перепідготовка [7]. У деяких випадках до післядипломної педагогічної освіти відносять аспірантуру і докторантуру. Ми не можемо погодитися із цією думкою, оскільки вважаємо, що аспірантура та докторантура забезпечують неперервну освіту наукового спрямування, а післядипломна освіта покликана забезпечувати професійний розвиток і фахове зростання педагога. На жаль, досить малий відсоток педагогів отримують науковий ступінь кандидата чи доктора наук (це скоріше виняток), у той час як підвищення кваліфікації, стажування відбувається у професійному житті педагога не рідше 1 разу на 5 років. Ми поділяємо думку А. Кузьмінського, який вважає, що аспірантура і докторантура є формами підготовки науково-педагогічних наукових кадрів [8, с. 38].

Розглянемо види післядипломної педагогічної освіти більш детально. Згідно Закону України "Про вищу освіту" (2014) спеціалізація (від лат. *specialis* – особливий) визначається як конкретизація, деталізація фаху, набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості в межах спеціальності. Спеціалізація – підготовка педагога до виконання окремих

завдань або обов'язків, які мають специфічні особливості у межах спеціальності [5].

Стажування – вид післядипломної освіти, який передбачає адаптацію набутих теоретичних знань до вимог конкретного виду діяльності, конкретної посади на основі досягнень науки, технологій тощо.

Найчастіше у науково-педагогічній літературі використовується поняття підвищення кваліфікації. Нерідко цей термін ототожнюється із післядипломною педагогічною освітою в цілому. Причиною цього, на нашу думку, є те, що підвищення кваліфікації педагогічних працівників та керівних кадрів освіти є найпоширенішим та масовим видом післядипломної освіти. Крім того, проходити підвищення кваліфікації зобов'язаний кожний педагогічний працівник не рідше одного разу на 5 років, тобто у середньому десь 8-10 разів протягом свого професійного життя [7, 14].

Крім того, постійне вдосконалення фахової підготовки можна здійснювати шляхом самоосвіти. Самоосвіта є основою неперервної освіти, вона об'єднує підвищення кваліфікації в курсовий і міжкурсний періоди. Самоосвіта настільки тісно пов'язана з усіма, без винятку, підсистемами післядипломної освіти педагогів (підвищення кваліфікації, перепідготовка), що входить до її складу і зумовлює ефективність кожної з них. Саме із самоосвіти починається післядипломна освіта, вона може за певних обставин замінити будь-який структурний елемент післядипломної педагогічної освіти [9, с. 18]. Перепідготовка – специфічна форма післядипломної освіти, спрямована на здобуття іншої спеціальності при збереженні попереднього освітньо-кваліфікаційного рівня [7].

Системотвірним фактором неперервної освіти є суспільна потреба у постійному розвитку особистості кожної людини. Цим визначається впорядкування безлічі освітніх структур – основних і паралельних, базових і додаткових, державних і громадських (суспільних), формальних і неформальних, їхній взаємозв'язок та взаємозумовленість, взаємну субординацію за рівнями, координацію за спрямованістю і призначенням, забезпечення взаємодії між ними перетворюють усю сукупність таких структур в єдину систему.

Єдність цілей неперервної освіти і специфічних завдань кожної її ланки органічно поєднуються з її варіативністю, різноманітністю типів освітніх закладів, педагогічних технологій та форм державно-суспільного управління.

Неперервна освіта – це сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості. Для кожної людини неперервна освіта є процесом формування й задоволення її пізнавальних запитів та духовних потреб, розвитку задатків та здібностей у мережі державно-суспільних навчальних закладів і шляхом самоосвіти.

Для держави неперервна освіта є провідною сферою соціальної політики із забезпечення сприятливих умов загального й професійного розвитку кожної особистості. Для суспільства в цілому неперервна освіта є механізмом

розширеного відтворення його професійного та культурного потенціалу, умовою розвитку суспільного виробництва, прискорення соціально-економічного прогресу країни.

Під поняттям "система неперервної освіти у вітчизняній теорії і практиці" розуміють комплекс державних та суспільних освітньо-виховних установ, який забезпечує організаційну і змістову єдність, наступність та взаємозв'язок усіх ланок освіти, що спільно вирішують завдання виховання, загальноосвітньої політехнічної та професійної підготовки кожної людини. Їх мета – надати молоді за час навчання глибокі знання основ науки з урахуванням актуальних та перспективних суспільних потреб, надати їм можливість оволодіти професійними знаннями, вміннями й навичками, задовольнити їхні освітні запити, сформувати в них уміння вдосконалювати свої знання у процесі неперервної освіти впродовж усієї продуктивної трудової діяльності [7].

Отже, до провідних тенденцій розвитку неперервної освіти в Україні віднесено: орієнтація на особистість (у розумінні діяча суспільного розвитку, свідомого індивіда, який досягає значимий соціальний статус та виконує певну громадську роль); відкритість та доступність системи освіти"; гнучкість освітньої системи у виборі стилю, типу набуття людиною знань, умінь і навичок (наявність таких форм, як заочна, вечірня тощо); створення цілісного "освітнього простору" (через мережу засобів масової інформації, бібліотек і т. ін.).

Зокрема, у проблематиці неперервної освіти умовно виокремлюють два основні аспекти: соціально-освітній, що безпосередньо пов'язаний із побудовою системи неперервної освіти як частини соціальної практики; психолого-педагогічний пов'язаний із процесом освоєння людиною життєвого, соціального, професійного досвіду [6; 8; 9; 12; 17].

Реалізація неперервної освіти в освітній системі спирається на такі два чинники: "вертикальну інтеграцію" – наступність ступенів формальної освіти – дошкільної, початкової, середньої, після середньої (вищої, післядипломної), - за якої кожен рівень освіти припускає можливість переходу на наступний; „горизонтальну інтеграцію" – співвіднесеність освіти, що отримується поза формальною освітньою системою (неформальна освіта), з освітньою у межах навчальних закладів і спеціально організованих програмах (формальна освіта).

Суспільно-економічні зміни, що відбуваються в Україні за останні десять років, вимагають по-новому підходити до проблем формування особистості майбутнього фахівця. В умовах сьогодення Україні потрібно розвивати систему неперервної освіти, оскільки саме від неї залежить кваліфікація майбутнього ринку праці.

Актуальною залишається проблема вдосконалення педагогічної майстерності викладача в умовах сьогоденної неперервної освіти (І. Зязюн, Л.Крамущенко, І. Кривonos, А. Кузьмінський) [13; 16], а також теоретичні та методичні засади педагогічної майстерності керівника освітнього закладу [14].

Зазначимо, що педагогічна наука тривалий час використовує можливості глобальної мережі, результатом чого стала поява в Інтернет інформаційних ресурсів, присвячених освітнім цілям. Найбільше значення Інтернет має для

забезпечення неперервної освіти. Адже люди, які прагнуть до вдосконалення своїх професійних знань або їх розширення, зазвичай вже мають місце роботи, тобто прив'язані до місцевості, у якій мешкають. І здійснення неперервної освіти через послуги мережі Інтернет для них є зручним засобом досягнення своїх професійних цілей.

На думку М. Лобанова, як інститут неперервної освіти можна виділити Інтернет-освіту, якій належить велике майбутнє і, можливо, уже найближчим часом з'являться Інтернет-університети. Він визначає Інтернет-освіту як несистематизовану і неформальну форму загальної освіти, що активно розвивається, форму додаткової освіти і самоосвіти, що радикально розширює джерела набутих знань, а також обсяг, зміст і міру новизни набутого знання [9]. На думку вченого, Інтернет-освітній простір – це позанаціональний і позадержавний відкритий освітній простір, сформований множиною державних і недержавних організацій, а також приватними особами; відкриває нові можливості для набуття додаткових знань у межах як формальної, так і неформальної освіти. Інтернет-освітній простір надає величезні можливості для навчання протягом всього життя, проте Інтернет-освітній простір як реальне (і конкуруюче) джерело освіти вимагає від його користувача достатньо великих знань і навичок володіння методичними прийомами систематизації наукової і навчальної інформації. Такий підхід дає змогу розглядати Інтернет-освітній простір як самодостатнє джерело освіти, який навряд чи в найближчі десятиріччя зможе стати конкурентом класичним університетам й іншим вищим навчальним закладам, але стане розвиватися як інститут додаткової освіти в системі безперервної освіти [9].

На нашу думку, у здійсненні неперервної освіти можна широко використовувати можливості мережі Інтернет, для чого потрібно використовувати найрізноманітніші її служби і сервіси. Це стосується власне інформаційних ресурсів Інтернет-сайтів та порталів освітньої тематики.

Отже, розглядаючи післядипломну педагогічну освіту у контексті неперервної педагогічної освіти, ми дійшли до висновку, що післядипломна педагогічна освіта – це соціально-педагогічна система, якій притаманні гнучкість та адаптивність, що дозволяє їй, у свою чергу, швидко реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві (виробництво, інформаційні технології, громадський устрій та ін.). Ця система має мету забезпечити країну у високопрофесійних педагогах, які здатні якісно підготувати підростаючу молодь, а також сприяти внутрішнім потребам педагогічних працівників в удосконаленні та саморозвитку особистості протягом професійного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник /А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія/ В.Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с. : іл.
3. Витоки педагогічної майстерності [Текст] : зб. наук. пр. Серія "Педагогічні науки" Вип. 3 / Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. - Полтава : АСМІ, 2007. – 282 с.

4. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття): Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало – К.: Видавництво "АртЕк", 2005. – 472 с.
5. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII: [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
6. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Вид. центр НТУ"ХПІ", 2001. – Ч. 1. – С. 15–23.
7. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.
8. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис.доктора пед. наук: 13.00.04 / Кузьмінський Анатолій Іванович. – К., 2003. – 481 с.
9. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития". Проблематика обсуждаемых ... Лобанов Н. А., Скворцов В. Н., науч. ред., 2015.
10. Олійник В.В. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання /В.В. Олійник, В.Ю. Биков [та ін.]; за заг. ред. В.В. Олійника. – К.: Логос, 2006. – 320 с.
11. Олійник В.В. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти / В.В. Олійник, А.С. Нікуліна // Післядипломна освіта в Україні – 2001. – № 1. – С. 6-9
12. Післядипломна освіта керівних і педагогічних кадрів: проблеми розвитку: Матеріали звітної наукової конференції 2-3 листопада 1995 р. / Ред. кол.: М.І. Дробноход, С.В. Крисюк, Г.А. Дмитренко та ін. – К.: УІПКККО, 1996. – 279 с.
13. Педагогічна майстерність [Текст] : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. : І. А. – К. : Богданов А. М., 2008. – 376 с.
14. Педагогічна майстерність керівника освітнього закладу: теорія і практика [Текст] : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару, м. Полтава, 26-27 квітня 2007 р. / М-во освіти і науки України, Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : Астроя, 2007. – 304 с.
15. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua /legislation /Ser_osv/36816/
16. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах сьогоденної неперервної освіти [Текст] : [кол. моногр.] / А. І. Кузьмінський [та ін.]. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – 272 с.
17. Савченко О. С. Соціально-педагогічний зміст неперервної освіти в Україні // Актуальні проблеми соціальної сфери : [зб. наук. робіт викладачів і студентів / за заг. ред. Н. П. Павлик]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 3. – С. 42–43.

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті розглядається освіта дорослих як невід'ємна і водночас відносно відособлена частина системи освіти. Комплекс проблем, пов'язаних з її функціонуванням і розвитком, має змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту учнів, а також своєрідністю завдань. У зв'язку з цим освіту дорослих можна визначити як сферу освітніх послуг (формальної, неформальної та інформальної освіти) для осіб, віднесених до дорослих, які навчаються. Саме розвиток цієї сфери освіти зумовлюють значні зміни у сучасній освіті, позитивно впливають на розвиток традиційної освіти, що призводить до виникнення нових форм і видів навчання людей у різному віці. Актуалізація проблеми подальшого навчання дорослих поставило перед науковцями, які займаються проблемами освіти, нові завдання, що призвело до перегляду усталених поглядів на сам процес навчання, на роль освіти в сучасному світі.

Ключові слова: андрагогіка, неформальна освіта, інформальна освіта, підходи і принципи в освіті дорослих, неперервна освіта, саморозвиток особистості, освіта протягом життя.

В статье рассматривается образование взрослых как неотъемлемая и одновременно относительно обособленная часть системы образования. Комплекс проблем, связанных с ее функционированием и развитием, имеет содержательную специфику, обусловленную особенностями контингента учащихся, а также своеобразием задач. В связи с этим образование взрослых можно определить как сферу образовательных услуг (формальной, неформальной и информального образования) для лиц, отнесенных к взрослым, которые учатся. Именно развитие сферы образования обуславливают значительные изменения современного образования, положительно влияют на развитие традиционного образования, что приводит к возникновению новых форм и видов обучения людей в разном возрасте. Актуализация проблемы дальнейшего обучения взрослых поставила перед учеными, которые занимаются проблемами образования, новые задания, привело к пересмотру устоявшихся взглядов на сам процесс обучения, на роль образования в современном мире.

Ключевые слова: андрагогика, неформальное образование, информального образование, подходы и принципы в образовании взрослых, непрерывное образование, саморазвитие личности, образование в течение жизни.

The article considers the education of adults as an inalienable and at the same time a relatively separate part of the education system. A complex of problems related to its functioning and development, has a content specificity, due to the characteristics of the contingent of students, as well as the peculiarity of tasks. In this connection, adult education can be defined as an educational service (formal, informal and informal education) for those who are admitted to the adult learner. It is the development of this field of education that results in significant changes in modern education, which positively influences the development of traditional education, which leads to the emergence of new forms and types of education for

people of all ages. The development of the adults poses to the scholars who are involved in the educational problems, new issues and problems, enabling to reconsider the established views on the process of learning itself, on the role of education in contemporary world.

Key words: *andragogy, informal education, informational education, approaches and principles in adult education, continuous education, self-development of personality, education throughout life.*

Актуальність теми. Освіта є одним із найважливіших інститутів будь-якого суспільства і згідно із своєю функціональною навантаженістю формує особистісні і професійні якості індивідів. Сприйняття освіти тільки як механізму підготовки фахівця певної галузі пішло в небуття, і функції освіти поряд з традиційними розширилися до формування загальносвітоглядних і громадянських позицій, неперервної самопідготовки дорослих в умовах динаміки суспільного й освітнього процесу. Демократизація та інтеграція України в європейський та світовий освітній простір зумовили перегляд наявних підходів до навчання дорослих у контексті інтеграції національних, загальнолюдських й особистісних цінностей.

Нормативні документи України (Національна доктрина розвитку освіти Україна у XXI ст., Закон України "Про вищу освіту" (2017), Закон України "Про освіту" (2017 р.), Конституція України, Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI ст.) та ін. акцентують увагу на зв'язку освіти з життям, компетентнісному підході до життя, права і потреби людини в самовдосконаленні та навчання [3, с. 43].

Мета статті: проаналізувати андрагогічні засади освіти дорослих у контексті євроінтеграційних процесів.

У науковій педагогічній літературі вченими О. Аніщенко, С. Архиповою, О. Баніт, Т. Браже, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Колісніченко, В. Кузьменко, Л. Лук'яновою, В. Молодиченко, Н. Ничкало, В. Онопрієнко, Н. Протасовою, Л. Сігаєвою, Ю. Укке та ін. розглядаються проблеми розвитку системи освіти дорослих. Науковці зазначають, що освіта протягом життя необхідна людині для її самовдосконалення та самовияву, підвищення можливостей трудової діяльності та соціальної адаптації у світі, що так швидко змінюється, для саморозкриття творчого потенціалу в різних видах діяльності. У сучасному світі роль і можливості освіти вважаються невичерпними через інтеграцію світового простору, глобальні тенденції в розвитку світового співтовариства. Інтенсивність розвитку соціальних систем, зумовленого вибором іншої соціальної орієнтації, яка передбачає інтеграцію власних досягнень зі світовими технологічними знахідками в різних сферах життєдіяльності суспільства, настільки велика, що традиційні форми і методи освіти поступаються місцем новим формам і підходам. Сьогодні освіта виступає як інструментальна, так і термінальна цінність, що накладає на неї певну специфіку. Освіта дорослих є суттєвим чинником впливу на розвиток економіки, науки, культури та мистецтва. Серед головних завдань освіти дорослих – забезпечити людину комплексом знань і умінь для активного творчого життя в сучасному суспільстві, створити умови для всебічного розвитку особистості протягом

життя. Пріоритетом державної політики, спрямованої на розвиток освіти є навчання дорослих для підвищення їх професійного рівня, а також організація неперервної освітньої діяльності, формальної, неформальної та інформальної освіти. Тенденції розвитку неформальної та інформальної освіти, її ролі в системі неперервної освіти впродовж життя, доцільність сертифікації неформальної освіти та шляхи визнання її результатів є головними в проблематиці андрагогіки [10, с. 5].

Аналіз праць зарубіжних учених у галузі андрагогіки Дж. Мелкома, П. Ходкінса, Д. Лівінгстона, Дж. Кляйса та ін. свідчить про інтерес до формальної і неформальної освіти. Науковці розглядають неформальну освіту як структуровану, організовану та цілеспрямовану навчальну діяльність, котра здійснюється за межами закладів формальної освіти. Неформальна освіта спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб людини, проте не передбачає отримання легалізованого диплома. В Україні неформальна освіта існує в таких галузях: позашкільна освіта, післядипломна освіта та освіта дорослих, громадянська освіта. Неформальна освіта спрямована на розвиток додаткових умінь та навичок (комп'ютерні та мовні курси, гуртки за інтересами тощо).

Неформальна освіта є невід'ємною складовою освіти впродовж життя і її прийнято розглядати не стільки як альтернативу, а як обов'язкове продовження діючих освітніх "формальних" систем. Це ланка єдиного ланцюга неперервної освіти та розвитку людини, складна соціально-педагогічна поліфункціональна система, спрямована на задоволення фундаментальних потреб людини в освіті, культурі та саморозвитку. У ХХІ столітті освіта дорослих стала пріоритетним завданням освітніх систем багатьох країн світу. Поява андрагогіки як окремої складової педагогіки зумовлена об'єктивними умовами, пов'язаними зі зростанням потреб у розвитку освіти дорослих. Тривалий час вважалося, що основні знання людина здобуває під час навчання у дитячому та підлітковому віці, а потім користується ними все життя. Проте фізіологи та психологи довели, що люди здатні успішно навчатися практично протягом усього життя [9, с. 28].

На думку вчених, освіта дорослих – феномен, характерний для високорозвинених країн світу, показник рівня економічного, політичного та інтелектуального розвитку суспільства. Тому доцільність освіти дорослих є очевидним фактом, оскільки розвиток галузі андрагогіки в Україні сприятиме розвитку високих технологій, соціокультурному та економічному прогресу країни, саморозвитку і розкриттю творчого потенціалу її громадян. Здатність освіти задовольняти потреби дорослих виявляється у соціальній, валеологічній, аксіологічній та поліфункціональній функціях [3, с. 42].

Очевидно, що освіта дорослих – пролонгований процес і результат розвитку людини (особистості, громадянина, фахівця), що відбувається ціложиттєво і завдяки якому дорослі розвивають свої творчі здібності, або підвищують професійну кваліфікацію. Основою для виникнення андрагогіки були об'єктивні умови, пов'язані зі зростанням потреб у розвитку освіти дорослих.

На сучасному етапі розвитку суспільства освіту дорослих можна розглядати як складову системи неперервної освіти, що має свою специфіку як складну поліфункціональну систему, спрямовану на задоволення фундаментальних потреб в освіті, культурі, саморозвитку, самореалізації особистості. Головною метою сучасної освіти є підготовка громадян, здатних генерувати нові ідеї, творчо мислити, гнучко адаптуватися до мінливих життєвих ситуацій, раціонально діяти в умовах, що вимагають інноваційних рішень. Отже, саме дорослій людині доводиться досить часто змінювати свій соціальний статус, усвідомлювати зміни в соціальному середовищі з метою вирішення різноманітних проблем як у професійній сфері так і повсякденному житті, що потребує нових знань та вмінь. Призначення освіти дорослих полягає у перетворенні внутрішнього світу, адекватному перетворенням зовнішнього світу, і тому підкреслюється її роль у таких соціальних проблемах, як: боротьба з бідністю, державна безпека, гендерна політика, здоров'я і здоровий спосіб життя, конкуренція на ринку праці, перепідготовка військових, освіта для ув'язнених, нова професія для безробітних, соціальна реабілітація інвалідів; маргінальні групи населення, соціокультурне середовище й екологія тощо [9, с. 28].

У науковій літературі зазначено, що безперервна освіта орієнтується на постійне вдосконалення та цілісний розвиток людини як особистості протягом життя, її здатності до адаптації у світі, що змінюється. Очевидно, провідною метою освіти дорослих є формування і розвиток творчої особистості, що бере активну участь у всіх сферах суспільного життя з урахуванням багатого життєвого досвіду. Освіта впродовж життя – це система освітньої практики, яка розглядає навчальну діяльність людини як невід'ємну й природну складову її життя в будь-якому віці, передбачає необхідність постійної надбудови освітньої ступеня новими сходинками, розрахованими на всі періоди дорослого життя. Це цілісний процес, що забезпечує поступальний розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу [13, с. 7]. Швидкоплинність змін сучасного суспільства об'єктивно зумовлює необхідність формування особистості, здатної до сприйняття і творення змін, спрямовану на усвідомлення суспільних перетворень як природної норми. За цих умов освіта набуває якісних змін, суттєво збільшується кількість суб'єктів освітнього процесу, урізноманітнюються ціннісні установки й вікові особливості дорослих учнів.

У цьому контексті, посилюються вимоги до організаційних та методичних складових системи. Освіта дорослих охоплює процеси формального та неформального навчання, яке дає людям зрілого віку можливість розвивати свої здібності, задовольняти інтелектуальні потреби, приносити користь спільноті, удосконалюючи свої професійні якості та навички. Освіта покликана сформувати нові цінності, до яких належать духовність, солідарність і консолідація людей, єднання їх з природою, розуміння роботи як процесу, що приносить насолоду. Таке зростання ролі освіти в суспільній життєдіяльності, переосмислення її місця і функції дозволило передовим державам західного світу перейти до вирішення таких проблем, як створення "освітнього простору"

та запровадження його у всіх сферах суспільного життя. Отже, створення "освітнього суспільства" можна віднести до найбільш реформаторських здобутків XX століття. Його особливість полягає в тому, що освіта продукує наскрізний освітній контур, що охоплює всі соціальні системи, країни. При всій різноманітності концептуальних поглядів на філософію освіти можна виділити чотири аспекти в осмисленні освіти: освіта як суспільна й особистісна цінність; освіта як система різних освітніх закладів; освіта як процес; освіта як результат. Слід зазначити, що для всіх форм освіти, бажаним результатом є саморозвиток особистості, пробудження пізнавального інтересу та пізнавальної активності. Саморозвиток особистості – процес збагачення здібностей і особистих якостей людини у процесі різних видів суспільної діяльності. В основі саморозвитку лежить засвоєння соціального досвіду і досягнень культури, утілених у реаліях, залучених до того чи іншого виду діяльності.

Хід саморозвитку і його результати визначаються двома факторами:

а) здатністю індивіда до діяльності "зі знанням справи", тобто якістю і рівнем освіти;

б) характером і мірою втілення соціально-культурного досвіду в реаліях, з якими має справу суб'єкт діяльності.

До актуальних проблем сучасної андрагогіки можна віднести:

подальше осмислення предмета андрагогіки, ролі освіти в житті і діяльності дорослої людини;

прогнозування розвитку освіти дорослих як загальноцивілізаційного процесу; становлення і розвиток освіти дорослих в Україні;

розробка, опис і систематизація понятійного апарату для системи освіти дорослих; формування, вимірювання й оцінка професійної компетентності спеціаліста;

відбір змісту освіти і форм навчання дорослих;

розвиток активної позиції дорослого в процесі освіти; розвиток диференціації й індивідуалізації навчання відповідно до соціальних і особистісних потреб дорослих;

розвиток післябазової професійної і неформальної освіти безробітних, забезпечення психологічної підтримки, орієнтації й адаптації в нових соціально-економічних умовах;

розвиток соціально-економічних передумов освіти людей похилого віку, інвалідів, пенсіонерів, жінок;

вивчення досвіду зарубіжних країн в організації освіти дорослих і організація співпраці з міжнародним освітнім товариством;

розробка нової парадигми освіти дорослих у суспільстві соціальних змін;

створення спеціальних служб, здатних об'єднати інформаційні функції з умінням діагностувати потреби і можливості дорослих, і розробка на цій основі оптимальних "освітніх маршрутів".

Нині особливої значущості і гостроти набуває вирішення низки проблем для подальшого розвитку освіти дорослих у нашій країні. До них належать: освіта дорослих і розвиток людських ресурсів; співвідношення формального і реального рівня освіти дорослих і шляхи їх зближення; загальна грамотність, функціональна грамотність і професійна компетентність дорослих; освіта дорослих і проблеми соціалізації і ресоціалізації в умовах соціальних змін; правове забезпечення, стимули і пільги для освіти дорослих; співвідношення централізації і децентралізації в управлінні освітою дорослих.

Все це, на думку вчених, свідчить про необхідність створення нової освіти для дорослих як з точки зору її змісту, так і організації та доступу до неї. Освіта дорослих має бути визнана як одне з фундаментальних прав людини, а для її реалізації повинні бути створені необхідні умови, тобто забезпечено право на вільний і рівний доступ до освіти високої якості впродовж усього життя людини.

Сьогодні в концепції освіти впродовж життя посилюються мотиви особистісного зростання. Це визначається у стратегії впливу на життєвий успіх особистості. Освіта виступає чинником формування стратегії життєвого успіху дорослого учня – якісна освіта дає змогу досягти успіху [14, с. 79].

Отже, для забезпечення розвитку сфери освіти дорослих необхідно організувати підготовку кадрів для роботи з дорослими, включаючи як педагогічні кадри, так і кадри керівників і організаторів освіти дорослих усіх рівнів. Важливою складовою андрагогіки є модель учителя дорослих. Він повинен розуміти специфічні завдання, що стоять перед різними категоріями дорослих людей, які навчаються, мотиви їх освітньої діяльності. Необхідно вміти не тільки надавати освітню допомогу дорослим, але й забезпечувати соціально-психологічну підтримку і тим самим пробуджувати в людях віру в себе, розвивати рефлексивні вміння дорослих, намагаючись зменшити їхню залежність від попереднього життєвого досвіду. Освіта протягом життя має змінити свій статус у житті суспільства й окремої особистості, здійснюючи багатогранну підготовку до життя, сприяючи осмисленню досвіду індивіда, його Я-концепції, самовдосконаленню.

Висновки. Отже, зростає роль освіти в соціумі та в життєдіяльності людини в контексті андрагогічного підходу. Вочевидь, що створення різноманітної та ціложиттєвої системи освіти дорослих громадян України має будуватися на трьох основних європейських засадах: ініціативі й активності громадських організацій; організаційно-розпорядчій і фінансовій активності органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування; індивідуальній ініціативі самих дорослих громадян України. Освіта дорослих є комплексом процесів формального та неформального навчання, за допомогою яких люди, поєднуючи навчальну діяльність із практичною участю у виробничій, соціальній, сімейно-побутовій сферах суспільного життя, розвивають свої здібності, збагачують знання, уміння, навички, особистісні якості, удосконалюють або набувають нових професійних кваліфікацій або ж застосовують їх у нових умовах для задоволення власних потреб чи потреб громади.

Таким чином, освіта дорослих – невід’ємна і водночас відносно відособлена частина системи освіти. Комплекс проблем, пов’язаних з її функціонуванням і розвитком, має змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту учнів, а також своєрідністю завдань. У зв’язку з цим освіту дорослих можна визначити як сферу освітніх послуг (формальної, неформальної та інформальної освіти) для осіб, віднесених до дорослих, які навчаються. Саме розвиток цієї сфери освіти зумовлюють значні зміни сучасної освіти, позитивно впливають на розвиток традиційної освіти, що призводить до виникнення нових форм і видів навчання людей у різному віці. Розвиток дорослих поставив перед науковцями, які займаються проблемами освіти, нові питання й проблеми, змусив переглянути усталені погляди на сам процес навчання, на освітню справу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова С. П. Основи андрагогіки: навч. посібник. – Черкаси-Ужгород, 2002. – 152 с.
2. Баяновська М. Андрагогіка в системі сучасного людинознавства / М. Баяновська // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С.11-14.
3. Возняк О. Порівняльний аналіз формальної та неформальної освіти в контексті євроінтеграції освітнього простору / О. Возняк // Вища школа. – 2016. – №2. – С.41-47.
4. Кулик О. Становлення новітньої вітчизняної філософії освіти: євроінтеграційний контекст / О. Кулик // Вища школа. – 2016. – № 2. – С.48-56.
5. Лук’янова Л. Неформальна освіта на користь суспільства // Територія успіху. – 2015. – № 1. – С.44.
6. Лук’янова, Л. Вчимося не для школи, а для життя // Територія успіху. – 2017. – № 4. – С.1.
7. Молодиченко В. Навчання впродовж життя – реальність, доступна всім // Територія успіху. – 2015. – № 1. – С.12-13.
8. Образование взрослых: проблемы признания: материалы Круглого стола (фрагменты стенограммы и тезисы выступлений). – М.: Общество "Знание России": Представительство Немецкой ассоциации народных университетов (ИЗ/DW), 2005. – 55 с.
9. Онопрієнко В. Практично-просвітницька і виховна функції андрагогіки / В.Онопрієнко // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 28-32.
10. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] /авт. Кол.: Л. Б. Лук’янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 272 с.
11. Сидоренко О. Л. Освіта як чинник формування стратегії життєвого успіху / О. Л. Сидоренко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 75-81.

АНДРАГОГІКА У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито роль андрагогіки в сучасних умовах, показано її міждисциплінарний характер в системі наук про людину; проаналізовано основні концептуальні положення освіти дорослих, що дає змогу прогнозувати розвиток ціложиттєвого навчання як загальноцивілізаційного процесу; обґрунтовано можливість і необхідність реалізації андрагогічного підходу у неперервній професійно-педагогічній освіті, що сприяє диференціації та індивідуалізації навчання відповідно до соціальних і особистісних потреб дорослих.

Ключові слова: андрагогіка, концепція неперервної освіти, завдання андрагогіки, принципи навчання дорослих.

В статье раскрыта роль андрагогики в современных условиях, показан ее междисциплинарный характер в системе наук о человеке; проанализованы основные концептуальные положения образования взрослых, что дает возможность прогнозировать развитие непрерывного обучения как общецивилизационного процесса; обоснована возможность и необходимость реализации андрагогического подхода в непрерывном профессионально-педагогическом образовании, что способствует дифференциации и индивидуализации обучения в соответствии к социальным и личностным потребностям взрослых.

Ключові слова: андрагогіка, концепція неперервного образования, задачи андрагогіки, принципы обучения взрослых.

The article reveals the role of andragogy in modern conditions, shows its interdisciplinary character in the system of human sciences; the basic conceptual positions of education of adults are analyzed, which allows to predict the development of lifelong learning as a general civilization process; the possibility and necessity of realization of the andragogical approach in the continuous vocational and pedagogical education is substantiated, which facilitates the differentiation and individualization of training according to the social and personal needs of adults.

Key words: andragogy, concept of continuous education, tasks of andragogy, principles of adult education.

Актуальність теми дослідження зумовлена вимогами, які ставить сучасне суспільство до системи освіти, визначають необхідність інтеграції різних наук про навчання і освіту людини. Наука – це соціально-значуща галузь людської діяльності, спрямована на виробництво і систематизацію знань про закономірності суцього, засобами теоретичного обґрунтування та емпіричного випробування і перевірки пізнавальних результатів для розкриття їх об'єктивного змісту (істинності, достовірності, інтерсуб'єктивності) [8, с. 410].

Педагогіка дорослих (андрагогіка) "зумовлена лінією розвитку людини" поряд з іншими педагогічними субдисциплінами. Андрагогіка – це теорія навчання і виховання молоді, яка дозріває, доростає, а також різних категорій дорослих людей. За визначенням відомого вченого – андрагога Люцьяна Туроса, це наука про "навчання, самонавчання, виховання, самовиховання дорослих, яка свої теоретичні узагальнення і нормативні положення будує на двох джерелах знання: на доробку гуманістичних і соціальних наук, а також на власних дослідженнях дорослих в освітніх ситуаціях" [6, с. 391].

На основі багатолітніх досліджень Люцьян Турос обґрунтовує таке положення: спочатку андрагогіка функціонувала як складова загальної педагогіки і філософії виховання, її розвиток був тісно пов'язаний з гуманістичними науками (філософська антропологія, психологія дорослої людини, етика, соціологія культури і виховання, історія освіти і педагогічної думки.

Андрагогіка посідає надзвичайно важливе місце в системі наук про людину. Психологія, соціологія, філософія з'ясовують сутність людини або якою вона стає під впливом різних чинників на різних життєвих етапах. Андрагогіка спрямована на всебічне розуміння можливості перенавчання дорослої людини, її здатності до ефективного функціонування в усіх соціальних ролях, зокрема: в ролі людини, яка вдосконалює, розвиває свою індивідуальність, як члена родини, споживача, члена суспільства, громадянина, працівника.

Освіта дорослих досліджується у теорії навчання, особлива увага приділяється поняттю дорослості. Привертає увагу висвітлення різних аспектів цього феномена у міфах, символах і релігіях на різних історичних етапах. Нетрадиційним і водночас оригінальним є запропонований дослідницький підхід до аналізу освіти дорослих в історії людської думки [6, с. 133-236].

Поєднання історико-філософського, культурологічного, дидактичного аналізу з актуальними і гострими проблемами сучасної освіти дорослих свідчить про тривалі пошуки відповідей на це складне явище в умовах інформаційно-технологічного розвитку на початку ХХІ століття.

До основних завдань андрагогіки належать: осмислення предмету, об'єкту андрагогіки, ролі освіти в житті і діяльності дорослої людини; прогнозування розвитку освіти дорослих як загальноцивілізаційного процесу; вивчення становлення і розвитку освіти дорослих у світі і в Україні; розробка, опис і систематизація понятійного апарату для системи освіти дорослих; формування і оцінювання професійну компетентність спеціаліста; відбір змісту освіти і форм навчання дорослих; розвиток активної позиції дорослого в процесі освіти; розвиток диференціації та індивідуалізації навчання відповідно до соціальних і особистісних потреб дорослих; розвиток післябазової професійну і неформальну освіту безробітних, забезпечення психологічної підтримки, орієнтації й адаптації в нових соціально-економічних умовах; розвиток соціально-економічних передумов освіти людей похилого віку, інвалідів, пенсіонерів, жінок; вивчення досвіду зарубіжних країн в організації освіти дорослих і організація співпраці з міжнародним освітнім товариством; створення спеціальних служб, здатних

об'єднати інформаційні функції з умінням діагностувати потреби і можливості дорослих, і розробка на цій основі оптимальних "освітніх маршрутів".

У сучасних умовах відбувається розширення функцій освіти, зокрема актуалізується переосмислення практики і теоретичного обґрунтування освіти дорослих, розробки закономірностей і принципів, цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання дорослих. З цих позицій необхідно висвітлити питання про предмет андрагогічної науки.

Як наука, що пізнає й узагальнює практику освіти дорослих, андрагогіка дає знання, що дозволяють формулювати і реалізовувати основні цілі освіти дорослих. Вона обґрунтовує теоретичні, методологічні і методичні основи діяльності, які допомагає дорослим набути загальні і професійні знання, досягнення культури і переглянути життєві принципи. Андрагогіка розглядає освіту в контексті життєвого шляху людини [2, с. 13].

Об'єктом андрагогіки є всі явища дійсності, які обумовлюють розвиток дорослої людини в процесі цілеспрямованої діяльності суспільства. Тобто об'єктом андрагогіки доцільно вважати багатоаспектну неперервну освіту дорослих, яка здійснюється в інститутах формальної, неформальної та інформальної освіти відповідно до соціокультурних умов.

У працях окремих дослідників – К. Каппам, М. Ноулза, Г.Г.Ващенко, Л.Б.Лук'янової, Л.В.Артемової, С.С.Вітвицької, С.І. Змейова, М.Т. Громкової та ін. досліджено джерела та специфічні ознаки андрагогіки.

Незважаючи на нинішню економічну кризу у світі, рівень кваліфікації робочої сили має вирішальне значення для економічного розвитку будь-якої країни. Наявність економічної невизначеності змушує уряд кожної країни світу передбачати найбільш необхідні кваліфікації для майбутніх потреб у довгостроковій перспективі. Звичайно, нинішній економічний спад внесе корективи у цей процес, проте натеper залишаються переконливими докази того, що до 2020 року у світі перелік робочих кваліфікацій значно розшириться, а зміст і структура цих кваліфікацій будуть дуже різними. Більшість робочих місць передбачатиме середній і високий рівень професійної кваліфікації. Відповідно до дослідження встановлено, що у 1996 році 31% необхідних робочих місць передбачали низький рівень кваліфікації працівників або взагалі не потребували її. Проте у 2020 році існуватиме потреба у 31% працівників з високим рівнем кваліфікації і 50% – із середнім. Попит на робітників з низьким рівнем кваліфікації у 2020 році впаде до 19%. Світ, і Європа зокрема, мають занадто багато некваліфікованих людей. Так, наприклад, у Європі близько 78 мільйонів населення – третина її робочої сили – не мають взагалі або мають найнижчий рівень кваліфікації. Наведені дані є незаперечним свідченням того, що стратегія неперервної професійної підготовки стає першочерговою.

Проблеми неперервної освіти, зокрема, неперервної педагогічної освіти, розглядалися у дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Так, роботи Н.Г. Протасової і А.І. Кузьмінського присвячені проблемам теорії і практики післядипломної освіти педагогічних кадрів. Питання використання андрагогічного підходу до професійної перепідготовки вчителів гуманітарного

профілю розкриті у праці В.М. Буренко, в якій розкривається роль та потенціал основних положень андрагогіки як науки про освіту дорослих у системі неперервної професійно-педагогічної освіти.

Концепція неперервної освіти передбачає більш раціональний розподіл періодів навчання і трудової діяльності людини протягом всього її життя; розподіл навчання на фази первісної (або базової) і наступної (або післябазової) освіти; набуття особистістю необхідних умінь, навичок, знань, компетентностей, якостей, ціннісних орієнтацій у міру виникнення потреби в них. Таким чином, неперервна освіта – це спосіб життєдіяльності людини, процес здобуття нею необхідних знань, набуття вмінь, навичок і якостей у міру виникнення потреби в них, що відбувається протягом всього життя людини [7, с. 189].

Ще у давні часу філософи-просвітителі (Аристотель, Сократ, Платон, Сенека і Конфуцій) звертали увагу на питання неперервної освіти особистості. Важливі положення щодо неперервної освіти визначені видатним педагогом Я.А. Коменським, який наголошував, що кожний вік людини підходить для навчання і в житті людини взагалі немає іншої мети, окрім навчання.

Активне розроблення проблем неперервної освіти почалося в 60-і роки ХХ ст. Одним з перших цю проблему досліджував французький вчений П. Ленгран. Як зазначає дослідник Л.Є. Сігаєва, у теоретичному дослідженні вченого – монографії "Вступ до неперервної освіти" – поняття "неперервна освіта" відображене як явище, відмінне від навчання дорослих і самоосвіти; у його трактуванні зазначене поняття означає навчання індивіда, що відбувається протягом усього життя.

Положення, розроблені П. Ленграном, стали підґрунтям для здійснення подальших теоретичних досліджень у галузі неперервної освіти.

Перші принципи навчання формувалися на основі навчання дорослих. Однак лише з середини ХХ ст. стала відчутною суспільна потреба в розвитку освіти дорослих і створенні спеціальної науки, яка б обґрунтовувала нові, специфічні підходи до організації навчання дорослих. Тоді почала формуватися нова наукова дисципліна у сфері освіти – андрагогіка.

Взагалі на сьогодні існує декілька підходів до визначення андрагогіки. Перший підхід базується на спростуванні всіх підстав вважати андрагогіку самостійною наукою. Захисники цієї позиції вважають, що навчання і освіта дорослих – галузь дослідження, що належить наукам, які були сформовані раніше (соціологія, психологія, антропологія, економіка тощо).

Прихильники другого підходу, насамперед американські дослідники, вбачають в андрагогіці в основному прагматичне і практичне значення, рецепти поведінки дорослого учня і викладача під час навчання. Третій підхід трактує андрагогіку як досить незалежну наукову дисципліну. Ця концепція одержала широку підтримку в центральній і східній Європі. Прихильники четвертого підходу розглядають андрагогіку не просто окремо від педагогіки, а, як і педагогіку, складовою частиною інтегральної науки про навчання і освіту людини протягом всього життя.

Принципи навчання дорослих не є чимось зовсім протилежним дидактичним принципам педагогіки. Частково вони їх розвивають, частково корелюють із ними. Однак їх дія в конкретних умовах навчання дорослих людей має свою специфіку. У процесі освіти дорослих враховано і принципи дидактики. Відтак, зазначаємо, що андрагогічна і педагогічна моделі навчання не протиставляються одна одній, а доповнюють одна одну.

Навчання людини в період зростання продовжує успішно розробляти класична наука про закономірності розвитку, виховання та навчання дітей – педагогіка. Особливості навчання особистості у період дорослості досліджує нова галузь наук про освіту – андрагогіка. Організація процесу навчання осіб літнього віку, масштаби якого в наші дні стають усе більшими, починають досліджуватися науковцями.

Висновки. Таким чином, аналіз наукових праць свідчить про можливість і необхідність реалізації андрагогічного підходу у неперервній професійно-педагогічній підготовці, що дало можливість розкрити потенціал основних положень освіти дорослих у концепції безперервної освіти. До перспективних напрямів подальшого дослідження можна віднести: актуальні питання підготовки викладача-андрагога для системи ціложиттєвого навчання, а також форми, методи і технології такої підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Артемова Л.В Педагогіка і методика вищої школи:[навчально-методичний посібник] / Любов Артемова. – К. : Кондор, – 2008. – 272 с.
- 2.Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти / В.М. Буренко . – К., 2005. – 22 с.
- 3.Змеєв С.И. Наука XXI века: андрагогика / С.И. Змеєв // Высшее образование в России . – 1998. – № 2. – С.76-79.
- 4.Змеєв С.И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / С.И. Змеєв. – М., 2000. – 44 с.
- 5.Змеєв С.И. Тенденции развития наук об образовании в XXI веке / С.И. Змеєв // Психологические и педагогические проблемы развития образования : вестник МГЛУ . – 2004. – Вып. 484. – С. 89-100.
- 6.Протасова Н.Г. Теоретико-методичні основи функціонування післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Н.Г. Протасова. – К., 1999. – 433 с.
- 7.Сігасва Л.Є. Підвищення кваліфікації фахівців як складова неперервної професійної освіти / Л.Є.Сігасва // Неперервна професійна освіта / за ред. І.А.Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 319-363.
- 8.Філософський енциклопедичний словник / Національна академія наук України. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

Марченко Г. В.,
аспірантка кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

МЕДІАОСВІТА ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено наукові позиції дослідників щодо тлумачення поняття "медіа освіта"; визначено функції медіаосвіти (адаптивну, інформативну, розвивальну, практичну, творчу) у межах педагогічної теорії. Розглянуто провідні принципи медіаосвіти, охарактеризовано основні теорії медіаосвіти особистості (ін'єкційну, як джерело задоволення потреб аудиторії, практичну, як засобу формування критичного мислення, марксистську, семіотичну, культурологічну та естетичну).

Ключові слова: медіаосвіта, медіапедагогіка, теорії медіаосвіти, засоби масової інформації.

В статье представлены научные позиции исследователей относительно толкования понятия "медиаобразование"; определены функции медиаобразования (адаптивную, информативную, развивающую, практическую, творческую) в рамках педагогической теории. Рассмотрены ведущие принципы медиаобразования, охарактеризованы основные теории медиаобразования личности (инъекционную, как источник удовлетворения потребностей аудитории, практическую, как средство формирования критического мышления, марксистскую, семиотическую, культурологическую, эстетическую).

Ключевые слова: медиаобразование, медиапедагогика, теории медиаобразования, средства массовой информации.

The article presents the scientific positions of the researchers regarding the interpretation of the concept of "media education"; the functions of media education (adaptive, informative, developing, practical, creative) within the frames of pedagogical theory are determined. The main principles of media education are outlined, the main theories of media education of the personality (injecting being the source of meeting the needs of the audience, practical as a means of forming critical thinking, Marxist, semiotic, cultural and aesthetic) are described.

Key words: media education, media pedagogy, media education theory, mass media.

Актуальність дослідження. Інтенсивний інформаційний розвиток сучасного суспільства став визначальною передумовою для впровадження медіаосвіти в багатьох країнах світу. Міжнародна організація ЮНЕСКО виступила генератором ідеї створення міжнародного руху медіаосвіти. Засновниками цього руху є видатні вчені і публіцисти, такі як А. Діозед, А. Моль, К. Норденстренг, М. Сушон та інші. У 1973 році Міжнародна рада з питань кіно і телебачення пропонувала впроваджувати у процес навчання вищої та середньої школи «навчання засобами масової комунікації». Отже, за визначенням ЮНЕСКО, медіаосвіта є пріоритетним напрямом культурно-педагогічного розвитку ХХІ ст. [8, с. 1].

Відповідно до цього виникає потреба дослідження теоретичного аспекту проблеми формування медіаосвіти як необхідної складової розвитку сучасної

особистості. Роль медіаосвіти у процесі становлення особистості розглядали такі дослідники як О. Бурім, І. Задорожна, Л. Зазнобіна, Т. Кузнецова, А. Литвин, Г. Онкович, О. Федоров та інші [6, с. 1]. Теоретичні основи медіаосвіти були розроблені К. Безелгет, Д. Букінгем, Д. Консидайн, Л. Мастерман, Е. Харт, Р. Хоббс. Науковцями обґрунтовано методологію, специфіку, зміст, форми, методи та засоби медіаосвіти особистості в цілому.

Мета статті полягає в узагальненні наукових позицій дослідників щодо поняття «медіаосвіти» як пріоритетного напрямку культурно-педагогічного розвитку особистості в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. У документах ЮНЕСКО зазначено, що медіаосвіта – це навчання теорії та практичним умінням для опанування сучасними мас-медіа, які розглядаються як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці; її слід відрізняти від використання медіа як допоміжних засобів у викладанні інших галузей знань, таких як, наприклад, математика, фізика чи географія [9]. Тобто, медіаосвіта розглядається як окрема галузь педагогічної науки, а не як засіб у процесі навчання іншим наукам.

Фахівцями міжнародної організації ЮНЕСКО було розроблено рекомендації, де зазначено, що медіаосвіта покликана: забезпечити дітям та молоді знання того, як аналізувати, критично осмислювати та створювати медіатексти; визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси; інтерпретувати медіатексти і цінності, що розповсюджують медіа; добирати відповідні медіа для створення, розповсюдження власних медіатекстів та сприяння зацікавленості аудиторії у цьому напрямі; отримання можливості вільного доступу дітей та молоді до медіа як для сприйняття, так і для вироблення медіапродукції [10].

На думку О. Федорова, медіа освіта – це напрям у педагогіці, який вивчає закономірності масової комунікації (преси, радіо, кіно, відео тощо). Учений виокремлює такі основні завдання медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, опановувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів [7].

В українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренко вказано, що медіаосвіта (англ. mediaeducation, від лат. media– засоби) – напрям у педагогіці, представники якого виступають за вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо). Основними завданнями медіаосвіти є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку молоді тощо [2].

У сучасній "Енциклопедії освіти" зазначається, що медіаосвіта – це технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіатексту) і об'єктом (масовою аудиторією), а саме: друк, фотографія, радіо,

кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет [6].

Український вчений А. Литвин вважає, що медіаосвіта – це навчання на матеріалі та за допомогою ЗМІ, кінцева мета якого – медіаграмотність, здатність до критичного сприйняття медіаповідомлень [5, с. 14]. У теоретичному доробку О. Баришполець медіаосвіта (від англ. Media education) розглядається як:

- специфічна автономна галузь знань у педагогічній теорії та практиці, завданням якої є формування і розвиток творчих, комунікативних здібностей особистості, її критичного мислення, уміння інтерпретувати, аналізувати й оцінювати медіатексти, навчання різноманітних форм самовираження за допомогою і на основі медіа;

- окремий освітній напрям, що забезпечує підготовку дитини до ефективної взаємодії з інформаційним простором, тобто навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасних засобів масової комунікації, тобто розглядається як специфічна автономна галузь знань у педагогічній теорії та практиці, яку не слід, однак, ототожнювати з використанням допоміжних засобів у викладанні дисциплін в інших галузях знання;

- підготовка учнів до життя в інформаційному просторі, до сприймання різноманітної інформації, її розуміння та усвідомлення наслідків її впливу на психіку: оволодіння способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів;

- система використання засобів масової інформації та комунікації (друку, радіо, кіно, телебачення, відео, комп'ютерної техніки, фотографії тощо) для розвитку індивідуальності учня. На відміну від традиційних навчальних предметів, які накопичують знання, передбачає насамперед практику художньо-творчої діяльності, що моделює процес емоційно-інтелектуального розвитку учня та його здібностей [1, с. 156].

У контексті цієї проблеми О. Баришполець описала основні принципи медіаосвіти [1, с. 158], тобто виокремила положення, які сприймаються у сфері медіаосвіти як провідні, важливі, істотні:

- медіосвіта – серйозна та важлива сфера, пов'язана з більшістю соціальних структур демократичного суспільства;

- медіа не відображають реальність, а представляють її, використовуючи систему знаків і символів;

- медіаосвіта – безперервний процес, який триває протягом усього життя людини, й учні постають пріоритетною аудиторією;

- метою медіаосвіти є виховання не лише критичного мислення, а й критичної автономності особистості;

- медіаосвіта – завжди дослідницький процес;

- вона завжди актуальна і своєчасна, адже втілює поняття «тут і тепер» у широкому ідеологічному та історичному контекстах;

– ефективність медіаосвіти має оцінюватися за двома критеріями: здатністю учнів застосовувати своє критичне мислення в нових ситуаціях і кількістю зобов'язань та мотивацій, виражених ними щодо медіа;

– медіаосвіта покликана змінити відносини між учителем і учнями, даючи їм можливість для роздумів і діалогу;

– це в основному активна галузь, покликана зробити педагогів більш відкритими і демократичними; це множинність нових шляхів діяльності та застосування їх у нових сферах;

– медіаосвіта спрямована на спільне, переважно групове навчання;

– складається з «практичної критики» і «критичної практики»;

– медіаосвіта перебуває в стані безперервних змін;

– у ній, як особливий галузі знання, не просто передаються ці знання вчителями або «відкриваються» учнями – тут домінують критичне дослідження і діалог, у ході яких нові знання активно набуваються і педагогами, і учнями.

Крім того, учені виділяють окрему галузь педагогіки – медіапедагогіку, яка пов'язана як із професійною підготовкою фахівця для роботи у сфері медіа, так і із загальною медіаосвітою; спрямована на використання медіа в процесі соціалізації особистості і досліджує їхній вплив на психічні та соціальні аспекти користування медіа.

На думку В. Робака, медіапедагогіка являє сукупність усіх педагогічних концепцій, теорій, технологій і методик, які базуються на комплексному застосуванні медіа (включно з емпіричним досвідом, теоретичними положеннями та нормативними актами) [5, с. 18].

Учений виділяє три основні рівні взаємодії мультимедіа та педагогіки: 1. Медіа як засоби набуття знань, умінь і навичок в освітньому процесі. Наприклад, під час уроку демонструються слайди, фільми, або використовуються аудіозаписи; під час навчального заняття студенти використовують комп'ютерну техніку для пошуку інформації; у системі дистанційної освіти слухачі засвоюють навчальний матеріал за допомогою комп'ютерів і мережевих технологій. 2. Медіа як предмет у виховному процесі. Наприклад, з метою формування світогляду, виховання в учнів певних моральних рис та якостей, під час навчальних занять використовують фрагменти з різних фільмів. 3. Вплив мультимедіа на учнів у позаурочний час із метою організації змістовного дозвілля (вивчення періодики, перегляд фільмів тощо) [5, с. 18].

У межах педагогічної теорії Л. Найдьонова та О. Барішполець виділяють такі медіаосвітні функції:

– *адаптивну*: вивчення ЗМК та закономірностей їх функціонування, що призвичаює людину до медіаосвіти;

– *інформативну*: надання учням теоретичних знань про ЗМК, які передбачають загальну обізнаність щодо медіакультури як виробництва та споживання інформації, формування в них медіакомпетентності та ін.;

–*розвивальну*: стимулювання адекватного сприймання, критичного мислення, оцінювання медіатекстів за змістом і формою; активізація самостійності власних суджень (конструктивне переосмислення медіатекстів);

–*практичну*: вироблення практичних навичок, спрямованих на пошук, засвоєння, зберігання потрібної медіаінформації та дистанціювання від непотрібної;

–*творчу*: стимулювання творчих умінь у створенні власних медіатекстів; розвиток творчого сприймання як уміння творчо інтерпретувати, переосмислювати зміст і форму медіатекстів.

Варто відзначити, що в працях Л. Найдьонової, О. Баришпольця обґрунтовано 8 основних теорій медіаосвіти [4, с. 287-293], які є підґрунтям медіаосвітньої підготовки особистості. Зокрема, виділено такі теорії як ін'єкційна, теорія медіаосвіти як джерела задоволення потреб аудиторії, практична, теорія медіаосвіти як засобу формування критичного мислення, марксистська, семіотична, культурологічна та естетична.

Ін'єкційну теорію також називають протекціоністською (запобіжною від шкідливих впливів медіа), концепцією цивільного захисту чи культурних цінностей. Ця теорія передбачає, що медіа здійснюють сильний та в основному небажаний вплив на аудиторію. Головна мета медіаосвіти у межах цієї теорії – пом'якшити негативний ефект надмірного захоплення медіа. Педагоги прагнуть допомогти учням відчутти різницю між реальністю і медіатекстом шляхом розкриття негативного впливу медіа на конкретних і доступних прикладах.

Науковим підґрунтям *теорії медіаосвіти як джерела задоволення потреб аудиторії* слугує ідея «споживання і задоволення» у сфері медіа. Пріоритетна мета медіаосвіти вбачається в тому, щоб допомогти учням видобути з медіа найбільшу користь щодо задоволення своїх потреб.

Практична теорія медіаосвіти відома ще під назвою «медіаосвіта як таблиця множення». «Практичні» медіапедагоги також вважають, що вплив медіа на аудиторію обмежений, тому головне – це навчити школярів (чи вчителів) використовувати медіаапаратуру, що сприяє підвищенню уваги до вивчення технічного приладдя, до формування практичних умінь користуватися апаратурою, зокрема для створення власних медіатекстів. Недоліком цього підходу є звужене розуміння практики лише як роботи з технікою, без урахування елементів соціальної практики, соціального впливу, що можуть бути досягнуті з допомогою медіапродукції.

В основі теорії *медіаосвіти як засобу формування критичного мислення* лежить підхід, згідно якого мас-медіа уявляються «четвертою владою», що поширює моделі поведінки та соціальні цінності серед різномірної маси індивідів. У контексті цієї теорії провідною метою медіаосвіти є захист учнів від маніпулятивного впливу медіа.

Марксистська теорія медіаосвіти актуалізує ідею про те, що мас-медіа здатні значною мірою маніпулювати громадською думкою та масовими настроями в інтересах того чи іншого соціального класу. Мета медіаосвіти: викликати в аудиторії бажання змінити систему масової комунікації чи, навпаки,

прищепити думку, що сформована система медіа є найкращою, у цьому випадку інтенсивно критикується медіакультура інших країн.

Згідно із *семіотичною теорією* мас-медіа часто прагнуть завуалювати багатшаровий знаковий характер своїх текстів, і це загрожує їх правильному сприйманню. Основним змістом медіаосвіти стають коди і «граматика» медіатексту, тобто мова медіа, а педагогічною стратегією – навчання правил декодування медіатексту, опису його змісту, асоціацій, особливостей мови тощо.

Культурологічна теорія стверджує, що мас-медіа та аудиторія завжди перебувають у процесі діалогу, при чому аудиторія самостійно зчитує та аналізує медіатексти. Зміст медіаосвіти полягає у розкритті ролей, що їх сприяють виникненню у суспільстві стереотипів, що поширюються за допомогою медіа.

Естетична теорія – багато в чому подібна культурологічній теорії. Проте головною метою медіаосвіти вона вбачає в тому, щоб допомогти учням зрозуміти основні закони і мову художнього спектра інформації, розвивати художнє сприйняття і смак, здібності до кваліфікованого аналізу художніх медіатекстів.

Узагальнюючи характерні ознаки теорій медіаосвіти, виявилось, що вони носять фрагментарний характер і не враховують цілісне узагальнення сучасного досвіду вивчення механізмів дії мас-медіа. Проте кожна з цих теорій медіаосвіти має свої позитивні та негативні аспекти, які потрібно враховувати та використовувати в конкретних умовах. Медіаосвіта покликана привчати особистість до нового типу роботи з інформацією, коли людина і засоби масової комунікації вступають у постійне двостороннє спілкування.

Варто відзначити, що міжнародна організація ЮНЕСКО, розглядаючи медіаосвіту як навчання навичкам опанування медіа, відносить медіаосвіту до основних прав та свобод людини. У такому контексті медіа виступає як автономне утворення відносно якого людина має відігравати активну та самостійну роль. При цьому вона не тільки не ідентифікує себе з медіа, а займає щодо медіа певну критичну позицію.

На думку фахівців НАПН України, пріоритетними напрямами розвитку ефективної системи медіаосвіти в Україні є: створення системи шкільної медіаосвіти, що передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої освіти для молодших класів загальноосвітніх шкіл; сприяння поширенню практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів, упровадження курсу медіакультури з урахуванням профільного навчання; активізація гурткової роботи, фото-, відео-, анімаційних студій, інших позакласних форм учнівської творчості медіаосвітнього спрямування; розроблення стандартів фахової підготовки медіапедагогів і медіапсихологів для системи освіти, спеціалізованих навчальних курсів для підготовки і перепідготовки фахівців медіаосвітнього профілю на базі вищої педагогічної та психологічної освіти, системи післядипломної освіти; активізація співпраці закладів вищої освіти, які готують фахівців для медіавиробництва і сфери мистецтва; проведення

міждисциплінарних досліджень з проблем медіаосвіти, налагодження обміну досвідом і кадрового забезпечення викладання спеціальних дисциплін для медіапедагогів; організація за участю громадських об'єднань і медіавиробників різних форм позашкільної освіти, включаючи форми для дітей дошкільного віку, батьківської педагогіки, творчих студій для дітей і молоді, дитячі та молодіжні фестивалі, конкурси, проекти місцевого і всеукраїнського рівня для сприяння розвитку медіакультури і підтримки системи медіаосвіти; налагодження повноцінного суспільного діалогу з метою оптимізації медіаосвітньої діяльності самих медіа, підвищення психологічної та педагогічної компетентності працівників молодіжних редакцій різних медіа, поліпшення якості дитячих і молодіжних програм [3].

В Україні є певні теоретичні напрацювання у галузі медіаосвіти. Проте варто звернути увагу, що в західних країнах простежуються більш інтенсивні темпи розвитку медіаосвіти, де вже накопичено значний досвід у цій сфері, який слід урахувати і на який можна і треба орієнтуватися. Крім того, теоретичні розробки українських вчених переважно спрямовані на забезпечення обладнанням медіа та використання їх можливостей у навчальному процесі.

Висновки. Мас-медіа вирішальним чином впливають на те, яким молодь сприймає навколишній світ. Саме тому медіаосвіта в умовах глобалізації та інформатизації суспільства виступає одним із провідних напрямів просвіти сучасного покоління. Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і права на інформацію. При цьому міжнародна організація ЮНЕСКО рекомендує медіаосвіту для запровадження в національні навчальні плани всіх держав, у систему додаткової, неформальної та безперервної освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у наступній розробці наукових і практичних засад медіаосвіти, в аналізі та узагальненні зарубіжного досвіду у цьому напрямі, що сприятиме формуванню медіакомпетентних фахівців окресленої галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баришполець О. Український словник медіакультури / О. Баришполець. – К. : Міленіум, 2014. – 196 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 206 с.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні // Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/.
4. Медіакультура особистості : соціально-психологічний підхід : навчальний посібник / О. Баришполець, Л. Найдюнова, Г. Мироненко та ін. ; за заг. ред. Л. Найдюнової, О. Баришпольця. – К. : Міленіум, 2010. – 440 с.
5. Медіосвіта та медіаграмотність : короткий огляд / В. Іванов, О. Волошенюк, Л. Кульчинська. – К. : АУП, ЦВП, 2011. – 58 с.

6. Рень Л. Медіаосвіта як засіб формування медіакультури учнів / Л. Рень // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2014. – Вип. 115. – С. 208 – 211.

7. Федоров А. Медиаобразование: истории, теории и методика / А. Федоров. – Ростов : ЦВВР, 2001. – 708 с.

8. Шумаєва С. Медіакомпетентність як складова загальної мас-медійної просвіти учнів / С. Шумаєва // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – Вип. 48. – 320 с.

9. Media Education. – Paris: UNESCO, 1984. – 2011 p.

10. Recommendations Addressed to the United Nations Education Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. – Vienna: UNESCO, 1999. – P. 273 – 274.

УДК 377.8.

Матушевич С.М.,
магістрант ННІ педагогіки
Житомирського державного університету ім.І. Франка

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У КОНТЕКСТІ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто проблема вдосконалення професійної діяльності медичних сестер у контексті андрагогічного підходу. Проаналізовано досягнення педагогічної теорії і практики в сфері підвищення кваліфікації медичних працівників і виявлено певні тенденції у вирішенні цієї проблеми. З'ясовано можливості андрагогічного підходу до розвитку професійної компетентності медичних працівників під час підвищення кваліфікації. У ході дослідження експериментально перевірено ефективність технології підготовки середніх медичних працівників на базі Житомирського медичного інституту.

Ключові слова: андрагогічний підхід, підготовка середніх медичних працівників, професійна перепідготовка.

В статье рассмотрена проблема усовершенствования профессиональной деятельности медицинских сестер в контексте андрагогического подхода. Проанализированы достижения педагогической теории и практики в области повышения квалификации медицинских работников и выявлены определенные тенденции в решении этой проблемы. Выяснены возможности андрагогического подхода к развитию профессиональной компетентности медицинских работников в процессе повышения квалификации. В ходе исследования было экспериментально проверено эффективность технологии подготовки средних медицинских работников на базе Житомирского медицинского института.

Ключевые слова: андрагогический подход, подготовка средних медицинских работников, профессиональная переподготовка.

The article deals with the andragogic aspects of the improvement of the professional activity of nurses. The achievements of pedagogical theory and practice in the field of professional development of medical personnel and the identification of trends in solving this problem were analyzed. Possibilities of andragogic aspects in the development of professional

competence of medical workers in the process of professional development were revealed. In the course of the study, the suitability of the technology of training secondary medical workers on the basis of Zhytomyr Medical Institute was experimentally tested.

Key words: *andragogy aspects, training of secondary medical workers, professional retraining.*

Постановка проблеми. Сучасна соціально-культурна та економічна ситуація, розвиток науки і техніки потребують активізації особистісного потенціалу кожної людини, підвищення рівня освіченості та професійної компетентності фахівця. У медичному середовищі завжди була і залишається актуальною проблема оновлення теоретичної і практичної бази знань, умінь і навичок медичного працівника. Гамбурзька декларація про навчання дорослих, яка була прийнята в 1997 році, визначила освітній процес як "один з ключів, що відкриває двері в XXI століття", а "навчання протягом усього життя" як умову "розвитку охорони здоров'я та боротьби з захворюваннями" [1, с. 1-2].

Необхідність безперервного вдосконалення професійної компетентності фахівців галузі охорони здоров'я зумовлена наступними соціальними факторами: екологічно несприятливими умовами життя населення, що призводить до появи нових захворювань і зростання захворюваності; низькою валеологічною культурою людей, які не піклуються про своє здоров'я; розвитком медичної науки, появою нових лікарських засобів, технологій, обладнання та ін. [3, с. 14-17].

Усі перераховані вище явища впливають на формування змісту навчальних програм і курсів підвищення кваліфікації медичних працівників як в Україні, так і за кордоном. Аналіз наукової літератури щодо необхідності підвищення кваліфікації працівників галузі охорони здоров'я доводить, що основна увага при цьому приділяється поповненню та вдосконаленню професійних знань і умінь медичних сестер шляхом накопичення і впровадження інноваційних розробок у сфері медицини. Розглядаючи стан проблеми підвищення кваліфікації медичних працівників, потрібно враховувати андрагогічну парадигму, оскільки навчання дорослих вже давно перетворилося в окремий напрям галузі педагогічної науки, що обумовило актуальність досліджуваної проблеми.

Мета дослідження: науково обґрунтувати проблему підвищення кваліфікації медичних сестер у контексті андрагогічного підходу, які сприяли.

Основні завдання дослідження:

1. Проаналізувати досягнення педагогічної теорії і практики в сфері підвищення кваліфікації медичних сестер та виявити відповідні тенденції.
2. Розкрити можливості андрагогічного підходу розвитку професійної компетентності працівників галузі охорони здоров'я у процесі підвищення кваліфікації.
3. Експериментально перевірити ефективність підготовки середніх медичних працівників на базі Житомирського медичного інституту.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Тенденції розвитку андрагогічної науки досліджувалися зарубіжними та вітчизняними вченими,

серед яких: С. Вершловський, М. Громкова, С. Змєйов, І. Колесникова, Ю. Кулюткін, М. Ноулз, Т. Сухобська, Х. Ханзельман.

У роботах В. Бойко, В. Дубрової, М. Канна, Дж. Мерта, І. Сідуянової, В. Соложенкіна проаналізовані питання професійної та комунікативної компетентності медичних працівників. У дослідженнях В. Монахова, В. Беспалько, П. Юцявічене та ін. знайшли відображення аспекти підвищення кваліфікації працівників охорони здоров'я з використанням сучасних технологій навчання.

Проблеми навчання дорослих, їх професійного становлення, безперервного розвитку і самовдосконалення особистості, як суб'єкта професійної діяльності, розглядалися К. Абдульхановою-Славською, О. Бодальовим, Б. Ананьєвим, А. Деркачем, О. Леонтьєвим, В. Семиченко, А. Реаном, В. Сластьоніним та ін., в тому числі особистості медичного працівника – О. Полянцевою, Ю. Ілясовою, І. Денисовим, В. Дубровою, та ін. Удосконалення професіоналізму медичних працівників досить повно викладено в наукових і методичних виданнях.

Треба зазначити, що професія медичної сестри відноситься до групи професій "людина-людина", тому особливістю її діяльності є взаємодія з людьми (з колегами, з пацієнтами та їх родичами). Важливою умовою високої ефективності діяльності медичних працівників є вміння спілкуватися, контактувати з оточуючими, добиватися взаєморозуміння у процесі виконання професійних обов'язків. У наш час медичні сестри особливо потребують більш глибоких та ґрунтовних знань, умінь і навичок у сфері професійного спілкування з пацієнтами різними за – темпераментом, культурою поведінки, рівнем освіченості, станом здоров'я тощо. Відсутність належного рівня професійної комунікативної компетентності медичних фахівців призводить до конфлікту в професійному спілкуванні з пацієнтами та колегами, а все це негативно впливає на результати лікування хворих, на ставлення їх до медичних працівників, до медичної допомоги в цілому, а недостатня сформованість комунікативних якостей виступає одним із основних протипоказань до вибору даної професії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прогрес медицини та значні досягнення сучасної науки і техніки за останні роки сприяли запровадженню нових методів діагностики та лікування в роботі лікувально-профілактичних закладів. Тому фаховим обов'язком працівників охорони здоров'я є постійне професійне самовдосконалення і розвиток.

28 березня 2018 року Кабінет Міністрів України прийняв постанову "Про затвердження Положення про систему безперервного професійного розвитку фахівців у сфері охорони здоров'я", яка створює основні організаційні засади функціонування системи безперервного професійного розвитку фахівців у сфері охорони здоров'я. У Постанові представлено визначення безперервного професійного розвитку фахівців сфери охорони здоров'я. Це неперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття ними вищої освіти у сфері охорони здоров'я та післядипломної освіти в інтернатурі, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти

професійної діяльності відповідно до потреб сфери охорони здоров'я та триває протягом усього періоду професійної діяльності [3].

Слід зазначити, що безперервний професійний розвиток у контексті андрагогічного підходу включає різні види освіти дорослих (формальна, неформальна та інформальна) у сфері охорони здоров'я. Розглянемо детальніше окреслені поняття:

- **Формальна освіта** – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою. Відповідно до цього, формальні освітні програми одержують визнання від національних органів освіти або еквівалентних інституцій.

Формальна освіта здебільшого складається з базової освіти. Професійно-технічна освіта, навчання осіб з особливими потребами та деякі складові освіти для дорослих часто визнаються як частини системи формальної освіти. Кваліфікації, одержані в результаті формальної освіти є визнаними. Інституціональна освіта має місце тоді, коли організація створює структуроване середовище для навчання, зокрема відношення "учень/студент – викладач" та/або інтерактивні види діяльності, спеціально розроблені для освіти та навчання. Формальна освіта, зазвичай, відбувається в закладах освіти. Цей компонент освіти називають базовою освітою, що визначається як формальна освіта особи перед її першим виходом на ринок праці, тобто тоді, коли освіта проходить, як правило, у формі стаціонарного навчання [5].

- **Неформальна освіта** у сфері охорони здоров'я – це діяльність з підвищення власних знань та вмінь, яка провадиться за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій [3]. Визначальною характеристикою неформальної освіти є те, що вона є доповненням та / або альтернативою формальної освіти в навчанні протягом усього життя індивідуума. Навчання в рамках таких програм часто ведеться для забезпечення загального права доступу до освіти. Неформальна освіта доступна людині будь-якого віку, але вона не обов'язково має спрямовану структуру; вона може бути короткою за тривалістю та / або низькою за інтенсивністю; й вона, як правило, організується у вигляді короткострокових курсів, майстер-класів або семінарів. Неформальна освіта найчастіше веде до отримання кваліфікацій, які не визнаються кваліфікаціями формальної освіти або еквівалентами формальної освіти відповідними національними або субнаціональними органами освіти, або кваліфікації зовсім не присвоюються. Неформальна освіта може охоплювати програми з розвитку життєвих і трудових навичок, програми, що спрямовані на соціальний і культурний розвиток [5].

- **Інформальна освіта** (самоосвіта) у сфері охорони здоров'я – це самоорганізоване здобуття фахівцями у сфері охорони здоров'я професійних

компетентностей під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю; інформальна освіта є обов'язковою складовою безперервного професійного розвитку і полягає у постійному підвищенні професійної компетентності та неперервному вдосконаленні професійних знань та вмінь [3].

До основних форм інформальної освіти належать: участь у фахових нарадах, семінарах, науково-практичних конференціях, симпозиумах, з'їздах, виставках, у симуляційних тренінгах, майстер-класах, курсах з оволодіння практичними навичками, стажування в клініках інших країн, дистанційне навчання, у тому числі електронне через фахові інтернет-ресурси.

Підвищення рівня професійної майстерності молодших медичних спеціалістів (медичних сестер, фельдшерів, акушерок) відбувається на циклах спеціалізації та вдосконалення, які проводять на постійно діючих курсах, в Центрах і училищах підвищення кваліфікації та перепідготовки. На цих курсах медичні фахівці отримують багато нової і корисної медичної інформації, яку використовують у своїй професійній діяльності.

Якість життя та стан здоров'я людей визнаються найвищими соціальними цінностями як в Україні, так і в усьому світі. Саме ці категорії цінностей безпосередньо залежать від якості виконання професійних функцій фахівцями у галузі охорони здоров'я. Тому є обов'язковим проходження ними професійного навчання і це контролюється державою.

Проаналізуємо деякі аспекти медичної освіти, які перебувають в безпосередньому підпорядкуванні Міністерства охорони здоров'я України.

Треба зазначити, що професійна підготовка медичних кадрів, зокрема молодших медичних спеціалістів, неможлива без вдосконалених навчальних планів і програм. Наведемо порівняльний приклад навчального плану спеціальності 5.12010102 "Сестринська справа" з відповідним планом підготовки медичних сестер-бакалаврів (на базі повної загальної середньої освіти) у Польщі. Терміни навчання цих фахівців в обох державах однакові (3 роки), але в нашій країні виділено значно більше годин на підготовку медсестер. До того ж наші медсестри вивчають майже на третину більше дисциплін [6].

На відміну від польських медсестер їх українські колеги вивчають такі дисципліни, як "Ріст і розвиток людини", а ще "Історію медицини і медсестринства" (ця дисципліна могла б бути розділом "Основ медсестринства"), "Анестезіологія та реаніматологія", "Мікробіологія" (в Польщі – "Мікробіологія і паразитологія"). Аналіз навчальної програми сусідів "Громадське здоров'я" (в Україні – "Громадське здоров'я і громадське медсестринство") свідчить, що уявлення про зміст цієї дисципліни наших укладачів програм значно відрізняється від загальноприйнятого в Європі [6].

У Польщі клінічні дисципліни називаються так: "Хірургія і медсестринство в хірургії", "Неврологія і медсестринство в неврології", а в Україні – "Медсестринство в хірургії", "Медсестринство в неврології" і т. ін. В навчальних Польщі знаходимо такі дисципліни, як "Педагогіка", "Дієтетика",

"Радіологія" [6]. Маємо певні переваги в якості і досконалості навчальних програм і планів.

Сутність професії медичної сестри в Україні – універсальна, після закінчення медичного коледжу вона може працювати в будь-якому відділенні. Широкопрофільність підготовки медсестер має свої переваги, особливо щодо майбутнього працевлаштування. Проте медична сестра в Україні не має того статусу, як у зарубіжних розвинених країнах світу. Медична сестра в нашій країні є помічником лікаря, але не може приймати самостійно рішення. [7, с. 135].

Згідно з нормами законодавства медичні сестри повинні проходити освітні програми підвищення кваліфікації з регулярністю не менше, ніж один раз на п'ять років. При цьому, якщо медичний заклад є державним, проходження таких курсів для працюючих у ньому медсестер організовується за рахунок державного бюджету [8].

Якщо ж конкретні медичні сестри є співробітниками приватних медичних лікувально-профілактичних установ, то проходження ними курсів підвищення кваліфікації організовуються за рахунок роботодавця або ж за рахунок власних коштів.

Наведемо приклади програм підвищення кваліфікації медсестер. А саме:

"Сестринська справа в хірургії"

Програма складається з 144 академічних годин.

Курс призначений для медсестер закладів первинної санітарної медичної допомоги, а також медсестер клінічної та амбулаторної хірургічної практики, медичних сестер хірургічних відділень.

Зміст програми:

- Введення в особливості роботи середнього медичного персоналу в процесі проведення хірургічної операції.
- Особливості організації роботи хірургічного відділення в стаціонарному сегменті функціоналу поліклініки.
- Хірургічна діяльність медсестри.
- Робота медсестри в передопераційний період.
- Приватна хірургія, а також сестринська справа в умовах догляду за пацієнтом, страждаючим хірургічними захворюваннями або мають травми.
- Робота медсестри в разі невідкладних і критичних станів здоров'я пацієнта.

"Сестринська справа в педіатрії"

Сумарна кількість академічних годин – 144.

Курс призначений для медсестер загальноосвітніх шкіл та дошкільних навчальних закладів, а також дільничних медсестер поліклінік. Після виконання програми слухачі курсу складають підсумковий атестаційний іспит.

Основні розділи програми:

- Філософія сестринської справи в світлі установ охорони політики і реалій системи охорони здоров'я в Україні.

- Інфекційний контроль.
- Робота медсестри при диспансеризації здорових дітей.
- Невідкладні і критичні стани здоров'я у дітей.
- Робота медсестри в умовах реабілітації та диспансеризації дітей, які перенесли різні захворювання.

"Сестринський догляд за новонародженими"

Програма може складатися з 216 або 144 академічних годин.

Розширені програми включають в себе додаткові навчальні заходи, такі як практикуми та заняття в центрах симуляції реальних умов.

Підрозділи програми:

- Політика України в сфері охорони здоров'я і сучасні реалії системи медичного обслуговування населення.
- Робота медичної сестри у відділенні для новонароджених.
- Догляд за здоровим новонародженим.
- Інфекційний контроль.
- Медсестринський догляд за новонародженим, які страждають тими чи іншими захворюваннями.

Підвищення кваліфікації медсестер у рамках зазначених вище програм має за мету навчити слухачів курсу широко застосовувати передові знання та навички за своїм фаховим профілем і розвинути в них клінічне мислення, що сприяє формуванню актуальних професійних компетенцій, пов'язаних з виконанням посадових обов'язків. Також, завданням такого курсу є розвиток у медичної сестри вміння використовувати алгоритми сестринського обстеження, планування своєї професійної діяльності і надання правильної висококваліфікованої долікарської допомоги.

Молодшим медичним і фармацевтичним спеціалістам, які закінчили цикли спеціалізації та вдосконалення на постійно діючих курсах і в училищах підвищення кваліфікації та перепідготовки цих спеціалістів, видається відповідно свідоцтво [8]. Слід зазначити, що з метою вдосконалення (або підвищення) кваліфікації, медична сестра додатково може пройти тематичні курси, семінари або тренінги, після закінчення яких видається свідоцтво чи сертифікат.

Прикладом такої програми можна назвати курс "Косметології", спрямований на додаткове, післядипломне навчання. Тривалість навчання – 60 академічних годин.

Програма курсу:

Тема 1. Організація роботи косметологічного кабінету: вимоги для відкриття косметологічного кабінету; оформлення кабінету; правила санітарно-

епідеміологічного режиму; зовнішній вигляд косметолога; оснащення кабінету (обов'язковий мінімум).

Тема 2. Будова і функції шкіри: епідерміс, дерма, гіподерма, придатки шкіри, іннервація, кровоносна і лімфатична системи шкіри.

Тема 3. Типи шкіри і діагностика: суха; жирна; комбінована.

Тема 4. Старіння шкіри: природне старіння (хроно - старіння); фото-старіння; методи профілактики.

Тема 5. Косметичні засоби: гігієнічні (мило, гель, шампунь); профілактичні (лосьйони, креми, маски); декоративні (помади, тіні, лаки).

Тема 6. Профілактичні догляди за різними типами шкіри;

Тема 7. Чистки : механічна (гігієнічна, ручна); УЗЧ; атравматична.

Тема 8. Масаж особи (на вибір): класичний, іспанський-лімфодренажний, пластичний;

Тема 9. Хімічні пілінги : поверхневий; середній; глибокий.

Тема 10. Апаратна косметологія: мікроструми, мікронідлінг (дермо штамп);

Тема 11. Основи дерматології: первинні і вторинні елементи шкірної висипки; себорея; вугрової хвороба (акне); рожеві вугри (розоцеа); демодикоз; купероз;

Тема 12. Алергічні дерматози: дерматит контактний (простий); дерматит алергічний; екзема; atopічний дерматит.

Таким чином, на вказаних курсах медичні сестри можуть підвищити рівень своїх знань у тій чи іншій галузі, розширити професійний світогляд і поповнити спектр наявних навичок. Але без відповідної профільної освіти, наявність свідоцтва чи сертифіката не несе в собі ніякої цінності.

Отже, безперервне навчання медичних сестер (підвищення професійної майстерності, їх особистісно-професійний розвиток) являє собою андрагогічну модель неперервної освіти дорослих.

Щоб перевірити ефективність післядипломної підготовки середніх медичних працівників було проведено експеримент. Базою дослідження було обрано поліклініку Комунальної установи "Центральна міська лікарня № 2" міста Житомира. Було опитано 100 медичних сестер та 50 лікарів з неврологічного, офтальмологічного, хірургічного, фізіотерапевтичного відділень та чотирьох амбулаторій загальної практики-сімейної медицини. Опитування відбувалося у формі інтерв'ювання, у ході якого пропонувалися відкриті запитання щодо виявлення потреби у навчанні та післядипломній підготовці середнього медичного персоналу. Крім того оброблено статистичні матеріали післядипломної підготовки середнього медичного персоналу на базі Житомирського медичного інституту, що дало змогу отримати наступні результати.

На основі аналізу результатів опитування середніх медичних працівників (медичних сестер) та експертів (лікарів) виявлено, що оптимальною формою додаткової післядипломної освіти, на їх думку (51,9%) і експертів (49,5%), є безперервна медична освіта на базі Житомирського медичного інституту.

Про необхідність удосконалення організації післядипломної підготовки середнього медичного персоналу свідчить висока питома вага середніх медичних працівників, які не мають кваліфікаційної категорії, як в області – 33,6% у 2015 році та 27,9% в 2017 р., так і в місті Житомирі – 14,2% у 2015 р., 25,9% – в 2017 р., що підтверджує необхідність організації додаткової післядипломної підготовки.

Наведемо соціально-гігієнічні характеристики середніх медичних працівників, які є мотиваторами при організації післядипломної підготовки:

- середній вік – 37 років,
- благополучний сімейний стан – 53,4 %,
- задовільний стан здоров'я (за суб'єктивними оцінками) – 50,5 %,
- позитивна мотивація до систематичного підвищення кваліфікації – 48,7 %.

Представимо також характеристики, які гальмують проведення такої підготовки:

- несприятливі житлові умови мають 68,4 %,
- незадоволеність заробітною платою – 94,1 %,
- збільшення обсягу роботи і навантаження – 48,4 %,
- мають стресові ситуації на роботі – 47,8 % та вдома – 20,2 %.

Опитування сестринського персоналу та експертів показав, що реальним стимулом для підвищення кваліфікації середніх медичних працівників є зміна системи оплати з урахуванням рівня знань, умінь і навичок – 55,2 % і 72,9 % відповідно.

Виявлено також деякі можливості для підвищення професійної кваліфікації та самостійної освіти середніх медичних працівників за рахунок усунення нерівномірності розподілу роботи протягом робочої зміни в перші 6 годин безпосередньої роботи – 41,7 %, опосередкованої роботи – 27,5 %, а також передачі молодшому медичному персоналу допоміжних функцій.

Використання методу контент-аналізу, доповненого методом експертних оцінок, дозволило обґрунтувати стратегію вдосконалення післядипломної підготовки середнього медичного персоналу на базі багатoproфільного лікувально-профілактичного закладу. При цьому було враховано наявність системи методичного супроводу практичної діяльності середнього медперсоналу в лікувальній установі та існуючої бази Житомирського медичного інституту (що сприяють підвищенню професійної компетентності середніх медичних працівників та покращенню якості надання медичних послуг), а також були враховані сприятливі можливості, недоліки та загрози у цій сфері.

Завдяки реалізації професійно-орієнтованих програм післядипломна підготовка середнього медичного персоналу на базі Житомирського медичного інституту забезпечує підвищення рівня професійної компетентності та кваліфікації середніх медичних працівників (встановлено методом експертних оцінок), сприяє покращенню якості обслуговування пацієнтів та надання

медичної допомоги (на думку більшості медичних сестер – 61,7 %, а також експертів – 76,8 %).

Навчально-методичний супровід середнього медичного персоналу включає складання індивідуального плану професійного зростання:

- навчання за традиційною системою післядипломної медичної освіти – 144 години (67 %),
- організація післядипломної підготовки на базі багатопрофільного Житомирського інституту медсестринства – 72 години (33 %),
- підвищення кваліфікації у відділенні післядипломної освіти Житомирського медичного інституту (50 %),
- підвищення кваліфікації на робочому місці (30 %),
- самостійне навчання (20 %).

Пропонована система навчання дає змогу підвищити рівень професійних знань і вмінь середніх медичних працівників незалежно від стажу роботи та наявності у них кваліфікаційної категорії.

Таким чином, на основі аналізу результатів проведеного дослідження були розроблені наступні рекомендації:

1. Отримані дані в ході дослідження слід використовувати при розробці плану заходів щодо вирішення завдання – розвитку системи перепідготовки та підвищення професійного рівня середніх медичних працівників.

2. Рекомендувати керівникам лікувально-профілактичних закладів використовувати досвід та можливості Житомирського медичного інституту при організації навчальних семінарів і впровадженні інноваційних технологій.

3. Середнім медичним працівникам доцільно виконувати індивідуальний план професійного зростання, включаючи навчання за традиційною системою післядипломної медичної освіти, підвищення кваліфікації на базі відділення післядипломної освіти Житомирського медичного інституту, підвищення кваліфікації на робочому місці, самостійне навчання.

Висновки та перспективи. На нашу думку, діюча в Україні модель підготовки медичних сестер потребує вдосконалення відповідно до європейських та світових стандартів. Нині в нашій країні запроваджується реформа медсестринської освіти, саме тому, в процес підготовки медичних сестер упроваджуються знання нових функцій і понять про їх роль у галузі охорони здоров'я населення України. Поряд з цим удосконалення післядипломної підготовки середнього медичного персоналу у контексті андрагогічного підходу потребує вирішення низки проблем, розв'язання яких сприятиме підвищенню рівня професійної компетентності медичного персоналу. У подальшому вважаємо за доцільне дослідження педагогічних умов формування професійно важливих якостей особистості медичної сестри у системі безперервної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hamburg_decl.shtml.
Гамбургская декларация об обучении взрослых. Принята пятой Международной конференцией по образованию взрослых, Гамбург, Германия, 14–18 июля 1997 года.

2. Постанова Кабінету Міністрів України від 28 березня 2018 р. N 302 Про затвердження Положення про систему безперервного професійного розвитку фахівців у сфері охорони здоров'я. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : vobu.ua/ukr/documents/.../postanova-kmu-vid-280318-r-30.

3. Барабаш О. Д. Андрагогічні підходи до роботи з педагогами в умовах післядипломної освіти / Барабаш О. Д. // Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика. – 2013. – С. 14–17. – Бібліогр. в кінці ст.

4. Біловол О. М. Стратегія розвитку та реформування медсестринства в Україні / О. М. Біловол // Буковинський медичний вісник [Текст] : наук-практ. журн. – Спецвип. / за ред. Т. М. Бойчука (гол. ред.) [та ін.]. – Чернівці : БДМУ, 2007. – С. 3-7.

5. Вікіпедія [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org>

6. Ілясова Ю.С. Професійна підготовка майбутніх фахівців у коледжах і технікумах / Ілясова Ю.С. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. - 2017. - Випуск 48. – С.37

7. Гребеник Ю. С. Особливості підготовки медичних сестер у Великій Британії, США та Україні / Юлія Гребеник // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ. семінару ; 5 червня 2014 р., Київ. – Київ, 2014. – С. 133-135.

8. Про підвищення кваліфікації молодших спеціалістів з медичною та фармацевтичною освітою: Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 7.09.93N 198 [Електронний документ]. – Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua/go/z0206-93>. – Назва з екрана.

9. Ничкало, Н. Андрагогіка в системі педагогічних наук / Н. Ничкало // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. – № 2. – С. 73–77. – Бібліогр. в кінці ст.

10. Пуцов, В. Андрагогіка у післядипломній освіті / В. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2014. – № 2. – С. 45–50.

11. Сахно, О. Можливості використання дистанційного навчання у професійній освіті дорослих / О. Сахно // Післядипломна освіта в Україні. – 2016. – № 2. – С. 51–54.

12. Тимчук, Л. Становлення та розвиток андрагогіки в Україні (кінець XIX–XX століття) : монографія / Людмила Тимчук ; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці : ЧНУ, 2015. – 464 с.

13. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія /За ред. А. Василюк, А. Стоговського. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. – 248 с.

14. Вершловский С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – 1997. – № 9. – С.11-15.

15. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Едельвейс, 2012. – Вип. 5. – 306 с.

16. Криза медсестринства в Україні: чи врятує нова концепція? : за матеріалами Медичної газети України. – Ваше здоров'я. – № 15-16 (від 15.04.2016). – С. 8-10. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : https://issuu.com/vzkievua/docs/vz_15-16_2016

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядається одна з актуальних проблем корекційної андрагогіки – професійна підготовка педагога-андрагога до навчання дорослих з особливими потребами. Значну увагу приділено сучасному стану розвитку науки андрагогіки та її складової – корекційній андрагогії. Визначено важливість та види сучасних освітніх технологій навчання дорослих учнів з особливими потребами.

Ключові слова: андрагогіка, корекційна андрагогіка, педагог-андрагог, особистості з особливими потребами, інноваційні технології.

В статье рассматривается одна из актуальных проблем коррекционной андрагогика – профессиональная подготовка педагога-андрагога к обучению взрослых с особенными потребностями. Значительное внимание уделено современному состоянию развития науки андрагогика и ее составляющей коррекционной андрагогике. Определены важность и виды современных образовательных технологий обучения взрослых учащихся с особенными потребностями.

Ключевые слова: андрагогика, коррекционная андрагогика, педагог-андрагог, личности с особенными потребностями, инновационные технологии.

This article deals with the problem of correctional andragogy in the direction of pedagogical preparation of adults with special needs. Considerable attention is paid to the current state of the development of andragogy science in a special direction - correction. The importance of modern educational technologies for teaching students with special needs is determined.

Key words: andragogy, correction, adult education, persons with special needs, innovative technologies.

Постановка проблеми. У сучасній освіті сформувалися концептуальні засади та принципи навчання, виникла і динамічно розвивається нова наука про навчання дорослих – андрагогіка. Андрагогічні основи і технологічні прийоми навчання дорослих нині перебувають у процесі становлення і розвитку, проте вони впливають на всі сфери освіти.

Нові вимоги до системи підготовки кадрів для різних галузей діяльності в умовах глобальної кризи початку ХХІ ст. засвідчують необхідність чіткої прикладної спрямованості андрагогіки, її точної адресної орієнтованості. Саме така практична спрямованість сприяє формуванню корекційної андрагогіки як галузі знань і прикладної діяльності, яка повинна спиратися на досвід відомих підходів і врахування організаційно-педагогічних і соціально-філософських засад, принципів, завдань навчання і виховання дорослих, зокрема людей з особливими освітніми потребами. Вагомий вклад у розвиток науки андрагогіки

здійснили такі вчені, як: А. Нокс, Р.Сміт, С.Г.Вершловський, Н.Г. Протасова та ін. Але й досі проблемними залишаються питання щодо особливостей навчання дорослих, малодослідженими є проблеми корекційної андрагогіки, зокрема.

Мета статті: проаналізувати основні напрями професійної підготовки педагогів до навчання дорослих з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. Вважається, що вперше термін «андрагогіка» був ужитий німецьким істориком освіти О. Каппом при викладі педагогічних поглядів Платона у праці «Освітні ідеї Платона» (1833) [5]. Існує думка, що формування основ андрагогіки було завершено в 1970-і роки. Обґрунтовуючи цю думку, деякі вітчизняні фахівці посилаються на роботи відомих зарубіжних педагогів, у числі яких – Д. Кідд, М. Ш. Ноулз, Р. М. Сміт, Ф. Пегтелер та ін. Аналіз наукових праць з проблем андрагогіки свідчить про необхідність більш глибокого розгляду поняття «андрагогіка». Публікації педагогів, що безпосередньо присвячені питанням андрагогіки, які стали з'являтися з початку ХХІ ст., теж свідчать про необхідність подальшого розвитку її різних галузей. Навіть відносно визначення поняття «андрагогіка» немає єдності думок: загальноприйняте його визначення відсутнє [7, с. 329].

У світовій і вітчизняній педагогічній науці не склалося однозначне розуміння змісту і призначення андрагогіки. Виконаний історико-педагогічний термінологічний аналіз дозволив практикам-педагогам В. І. Подобєд, А. Е. Мароні в сфері становлення науки андрагогіки для людей з особливими освітніми потребами, виокремити її як галузь професійно-педагогічного знання і соціальної практики, що поступово перетворюється в наукову дисципліну, яка займається теорією і методикою навчання дорослих у контексті концепції безперервного становлення особистості [5]. І.А. Колесникова теж розглядає андрагогіку як молодшу складову галузь науково-педагогічного знання у межах педагогіки, що знаходиться в процесі становлення, з різних позицій: в якості сфери пізнання, сфери соціальної практики, та навчальної дисципліни. У своїх роботах вона підкреслює, що андрагогіка як науковий напрям, спрямована на пізнання і збагачення практики навчання дорослих, що «дає змогу формулювати і реалізовувати освітні цілі дорослих у контексті концепції «довічної» освіти» [4, с. 5-6].

Погоджуючись з думкою науковців педагогів-практиків про те, що під андрагогікою варто розуміти «науково-практичну сферу, що досліджує і визначає закономірності освітньої діяльності дорослих», Н.І. Черненко справедливо підкреслює, що це напрям в освітній сфері, який сформувався в умовах потужного розвитку ринку освітніх послуг, пропонованих дорослим [1, с. 15]. Більш того, піддавши аналізу роботи зарубіжних дослідників в галузі андрагогіки, С. І. Змейов запропонував визначати її як самостійну науку, «науку про навчання дорослих, що обґрунтовує діяльність дорослих учнів з організації процесу навчання» [2, с. 97].

У цьому значенні андрагогіка – наука розуміння (теорія) і підтримки (практика) освіти дорослих протягом усього життя [3]. Андрагогіка як наука пропонує принципи, методи і засоби які забезпечують розвивальну,

соціалізуючу і адаптуючу роль освіти в житті дорослої людини. Погоджуючись з даним твердженням, вважаємо за потрібне доповнити означену роль і засобом корекційного впливу.

Формування основ вітчизняної спеціальної педагогіки здійснювалося певною мірою у межах науки дефектології, пізніше наприкінці ХХ ст. виник термін «корекційна педагогіка». Тобто, «науку про дефекти» стали називати «наукою про виправлення дефектів». Якщо говорити про характеристики гуманної спрямованості освіти, то зазначений термін не зовсім точно відображає суть справи, оскільки кожна особистість містить свої особливості, тому потрібна допомога від суспільства щодо сприяння розвитку таким людям. В інших країнах введено термін «спеціальна педагогіка».

Функцією андрагогіки є розробка теоретичних і методологічних основ навчальної діяльності, які допомагають здобувати загальні і професійні знання, освоювати досягнення науки і культури, виявляти найбільш ефективні методи, способи мотивації в навчанні дорослої людини. За допомогою синтезу інформації про дорослість як якості, який визначає структуру і зміст освітніх потреб, андрагогічні знання дозволяють формувати рівень науково-методичної обізнаності, більш узагальнений порівняно з дидактикою вищої школи, педагогікою професійного навчання та підвищенням кваліфікації. Водночас ефективне використання засобів корекційного впливу надасть можливість набути дорослим практичного досвіду та відповідного його застосування в життєвих умовах.

Неважко зрозуміти, що саме люди з особливими потребами є тією соціальною групою, яка потребує адаптивного і випереджаючого освітнього підходу.

Сучасні випускники закладів вищої педагогічної освіти мають володіти наступними вміннями:

- 1) виокремлювати загальні, специфічні (при різних типах порушень) закономірності й індивідуальні особливості психічного та психофізіологічного розвитку дорослих;
- 2) ураховувати особливості регуляції поведінки і діяльності людини на різних вікових етапах;
- 3) організовувати різні види діяльності (навчальну, культурно-дозвілєву, міжособистісну взаємодію суб'єктів освітнього середовища);
- 4) використовувати методи діагностики розвитку, спілкування, діяльності і знання різних теорій навчання, виховання [6].

Велика кількість завдань детермінує різноманіття об'єктів корекційної професійної діяльності андрагогіки. Цілком очевидно, якщо йдеться про корекційну освіту і корекцію порушень, про соціалізацію та культурно-дозвілєву діяльності, то маємо на увазі в першу чергу людей з особливими потребами.

Спираючись на психологічні основи навчання дорослих з особливими потребами, важливо враховувати положення концепції, що дозволяє описувати особистість дорослого учня і завдання його навчання у їх єдності. Дорослі

мають усвідомлювати сенс і перспективу свого життя, оволодівати необхідними для сучасного життя знаннями та навичками.

У сучасних умовах важливо чітко визначити основні завдання та принципи навчання людей з особливими потребами, а також відповідні завдання навчання майбутніх педагогів-андрагогів:

1. Підготовка учнів-дорослих з особливими потребами повинна здійснюватися таким чином, щоб можливості навчених працездатних осіб відповідали запитам сучасної інформаційної економіки, оскільки ринок праці висувають підвищені вимоги до якості кваліфікованої праці. За таких умов до основних завдань навчання віднесено: а) гранично можливе підвищення професійної кваліфікації і професійної компетентності учня; б) психологічна підготовка учня до мобільного і варіативного (адаптивного) характеру роботи; в) практичне максимальне наближення змісту навчання до змісту майбутньої трудової діяльності дорослого учня.

2. Вочевидь, що підготовка фахівців, здатних навчати людей з особливими потребами, – непроста справа. Такі фахівці повинні вміти не тільки навчати учнів основам професійної діяльності, але також виховувати їх, працюючи як психологи, бути готовими до специфічних реакцій учнів (наприклад, нервозність, викликана комплексом неповноцінності, схильність до суїциду або парасуїциду та їх можливі неадекватні реакції під час занять на надто різкі зауваження викладача) [8].

3. Професійна підготовка до викладання корекційної андрагогіки не може бути обмежена простим засвоєнням знань і набуттям практичних умінь і компетенцій. Вона повинна надавати розширену фундаментальну міждисциплінарну підготовку в декількох найважливіших галузях знань (педагогіка, психологія, етика, андрагогіка), яка забезпечила б динамічну компетенцію, уміння навчати, взаємодіяти з учнями різних вікових груп. Важливе місце в реалізації цього завдання належить розвивальним технологіям професійної освіти:

- когнітивно-орієнтовані технології, які орієнтовані на розвиток прагнення учнів до пізнання, до роботи над собою і передбачають проведення семінарів-дискусій, спрямованих на формування вміння вести і підтримувати діалог у складних ситуаціях, когнітивне інструктування і т. ін.;

- технології мотиваційного стимулювання, які сприяють розвитку в учнів мотивації до того чи іншого виду діяльності;

- діяльнісно-орієнтовані інтерактивні технології, що передбачають використання організаційно-діяльнісних ігор, інтерактивних ділових ігор, навчання роботі з технологічними картами і т. ін.;

- особистісно орієнтовані технології – спрямовані на забезпечення особистісного зростання дорослого і в зв'язку з цим застосування тренінгів, спрямованих на розвиток, прийомів психодіагностики розвитку тощо;

- технології проблемного навчання, націлені на засвоєння основ конфліктології і прийомів навчання в конфліктних ситуаціях;

- прогностичні технології, що передбачають прогностичне моделювання, вироблення вмінь, пов'язаних з випереджаючим цілепокладанням або цілеспрямованістю і т. ін. (такі технології особливо важливі в роботі з людьми з особливими потребами, коли важливо передбачити і попередити можливий нервовий зрив) [6].

4. Ефективними могли б бути сучасні технології розвитку мислення (а не їх імітація, наприклад за допомогою прийому когнітивних карт).

5. Важливим є розвиток у фахівця (майбутнього педагога-андрагога) таких спеціальних компетенцій, як, наприклад, уміння працювати з колективом дорослих учнів, ефективно взаємодіяти з кожним в групі; уміння планувати і організовувати власну роботу і роботу всього колективу (застосовуючи навички, пов'язані з оптимізацією міжособистісних і соціальних взаємодій); уміння застосовувати психологічні прийоми впливу при керівництві колективом учнів, підпорядковуючи їх інтереси спільній меті (при цьому повною мірою може виявлятися інтелектуальний потенціал фахівця як психолога); уміння успішно вирішувати проблемні та конфліктні ситуації тощо. Наявність таких умінь визначає рівень професійної компетентності фахівця. Проте вирішальну роль відіграє практична підготовка педагога, яка підтверджує справжню результативність навчання фахівця.

6. Широкі можливості комп'ютерних технологій сприяють їх використання на різних етапах корекційної роботи в різних областях знань, і роблять перспективним напрям спеціальної андрагогіки.

Створення психолого-педагогічних умов застосування спеціалізованих комп'ютерних технологій, що підтримують корекційно-освітній процес на всіх етапах, дають змогу значно підвищити його ефективність. Водночас упровадження нових комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес призводить до корінної зміни функцій педагога, зміни методичної основи навчання, до перегляду організаційних форм навчання.

Висновки. Сучасна практика навчання дорослих в Україні свідчить, що навчання дорослих з особливими потребами вимагає суттєвої перебудови. Проте є підстави сподіватися, що корекційна андрагогіка – за умови її подальшого розвитку – може сприяти в оволодінні педагогами: 1) основами психолого-педагогічних знань про підходи до навчання і виховання дорослих громадян, людей з особливими потребами; 2) комплексом можливих методів і прийомів корекційного впливу, орієнтованих на навчання і виховання дорослих громадян у різні періоди їхнього життя. Корекційна андрагогіка має стати невід'ємною складовою програми освіти майбутніх педагогів, сприяти набуттю ними знань, умінь, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної роботи в будь-якій з можливих сфер діяльності, пов'язаних з підтримкою дорослих громадян, людей з особливими потребами або з підтримкою процесів їх самоосвіти.

Важливим є застосування відповідних форм та методів роботи: навчання працездатних осіб відповідно до запитів сучасної інформаційної економіки, в умовах якої ринок праці висуває підвищені вимоги до якості кваліфікованих

фахівців; підвищення якості освітнього процесу залежить, безумовно, від професійної компетентності педагога-андрагога (фахівці повинні вміти не тільки навчати учнів основам професійної діяльності, але й набути необхідну психолого-педагогічну підготовку з метою позитивного впливу на дорослих з особливими потребами); професійна освіта педагога-андрагога у сфері корекційної андрагогіки повинна передбачати розширену фундаментальну міждисциплінарну підготовку в декількох найважливіших областях знань (педагогіка, психологія, етика, андрагогіка), яка забезпечила б динамічну компетенцію, уміння навчати, регулювати міжособистісні стосунки з учнями різних вікових груп. Особливу значимість у корекційній андрагогіці набувають: когнітивно-орієнтовані технології; технології мотиваційного стимулювання; діяльнісно-орієнтовані інтерактивні технології; особистісно-орієнтовані, прогностичні технології; технології проблемного навчання. Широкі можливості комп'ютерних технологій сприяють їх використанню на різних етапах корекційної роботи в різних галузях знань, роблять їх перспективним напрямом спеціальної андрагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василькова, Т. А. Основы андрагогики : учебное пособие / Т. А. Василькова. – М.: : КНОРУС, 2009. – 256 с.
2. Змеев, С. И. Андрагогика : основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – СПб : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
3. Иванищева, Н. А. Педагогическое значение андрагогики в профессиональном образовании бакалавра / Н. А. Иванищева // Вестн. РУДН. Сер.: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2011. – № 4. – С. 18-23.
4. Основы андрагогики : учебное пособие / И. А. Колесникова и др. ; под ред. И. А. Колесниковой. – СПб. : Академия, 2003. – 240 с.
5. Практическая андрагогика. В 2 кн. Кн. 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. – СПб. : ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 430 с.
6. Черненко Н. Педагогічні умови застосування андрагогічної моделі навчання / Н. Черненко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 6. – С. 164-170.
7. Чернышов, М. Ю. Образование для психосоциальной реабилитации инвалидов / М. Ю. Чернышов // Философия образования. – 2010. – №4 (33). – С. 329– 334.
8. Шевцов А. Г. Співвідношення між моделями корекційної педагогіки та корекційної андрагогіки у навчанні дорослих осіб з обмеженнями життєдіяльності / А. Г. Шевцов // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2011. – № 14 (3). – С. 193-198.

НАУКОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ МЕДСЕСТРИНСТВА ДО САНІТАРНО-ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ СЕРЕД НАСЕЛЕННЯ

У статті розглянуто наукові засади підготовки майбутніх спеціалістів медсестринства до санітарно-освітньої роботи серед населення, визначено основні наукові підходи формування їх готовності до окресленого виду діяльності, які ґрунтуються на основних положеннях системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів. Встановлено, що формування готовності майбутніх спеціалістів медсестринства до санітарно-освітньої роботи серед населення передбачає застосування комплексного підходу до розв'язання навчально-виховних завдань у визначеному напрямку діяльності майбутніх фахівців, а саме: формування мотивації до здійснення професійної діяльності в галузі медицини; підготовку кваліфікованих спеціалістів, здатних використовувати знання, уміння і навички на практиці з метою виконання поставлених перед ними завдань.

Ключові слова: *готовність, формування готовності, основні підходи, майбутні медсестри, санітарно-освітня робота.*

В статье рассмотрены теоретические основы подготовки будущих специалистов медсестринства к санитарно-просветительной работе среди населения, определены основные научные подходы формирования их готовности к очерченному виду деятельности, основанные на основных положениях системного, деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов. Установлено, что формирование готовности будущих специалистов медсестринства к санитарно-просветительной работе среди населения предполагает применение комплексного подхода к решению учебно-воспитательных задач в очерченном направлении деятельности будущих специалистов, а именно: формирование мотивации к осуществлению профессиональной деятельности в области медицины; подготовку квалифицированных специалистов, способных использовать знания, умения и навыки на практике с целью выполнения поставленных перед ними задач.

Ключевые слова: *готовность, формирование готовности, основные подходы, будущие медсестры, санитарно-просветительная работа.*

The article deals with the scientific principles of the training of future nursing specialists for the sanitary and educational work among the population, the main scientific approaches to the formation of their readiness for the defined type of activity, which are based on the main provisions of the system, activity, person-oriented and competent approaches, are determined. It was established that the formation of the readiness of future nursing specialists for the sanitary and educational work among the population implies the use of an integrated approach to the solution of educational and training tasks in the specific direction of future specialists' activity, namely: the formation of motivation for the professional activity in the field of

medicine; training of skilled specialists capable of using knowledge, skills and abilities in practice in order to fulfill their tasks.

Key words: *readiness, readiness preparation, basic approaches, future nurses, sanitary-educational work.*

Постановка проблеми. Охорона здоров'я населення є одним із найважливіших завдань суспільства, тому підготовка медичних сестер (фельдшерів) до санітарно-освітньої роботи, а саме, до санітарно-гігієнічного виховання та профілактичної роботи з населенням – це стратегія професійного навчання медичної сестри (фельдшера), реалізація якої забезпечить досягнення цілей і завдань сучасної медицини.

У наш час особливого значення набуває проблема підготовки медичних кадрів до реалізації завдання у сфері формування здорового способу життя. Від того, наскільки успішно зможуть медики сформувати та закріпити у свідомості людини життєві навички, виробити потребу дотримання санітарних та гігієнічних норм, ведення здорового способу життя, залежатиме рівень здоров'я населення.

Тому вважаємо, що формування готовності майбутніх спеціалістів медсестринства до санітарно-освітньої роботи, – це важливий напрям у процесі фахової підготовки студентів.

Проблемні питання медсестринської освіти та практики проаналізували та науково обґрунтували перспективні напрями їх реформування в Україні М.В. Банчук, Г.П. Васянович, Ю.Г. Віленський, О.А. Грандо, І.Я. Губенко, В.В. Лойко, О.В. Маркович, І.А. Радзієвська, Ю.В. Поляченко, Т.І. Чернишенко, В.Й. Шатило, М.Б. Шегедин та ін.

Мета дослідження: проаналізувати наукові засади формування готовності майбутніх спеціалістів медсестринства до санітарно-освітньої роботи серед населення.

Методи. Для досягнення мети використано методи системного аналізу та логічного узагальнення різних джерел наукової літератури.

Виклад основного матеріалу. Проблема готовності майбутніх фахівців достатньо широко представлена у психолого-педагогічних дослідженнях з професійної освіти. У наукових працях визначення категорії готовності розглядається залежно від галузізнань. Так, з психологічної точки зору, готовність найчастіше трактується: як психологічна установка (Д.М. Узнадзе); як вияв певного рівня здібностей та свідченнясамої їх наявності (Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубінштейн); як особистісне утворення (Ю.З.Гільбух).

У працях психологів готовність розглядається як морально-психологічна готовність (Л.В.Кондрашова, К.М. Дурай-Новакова); мотиваційна (Д.С.Томас); власне психологічна готовність (В.Т. Дорохіна, В.О. Моляко) [3, с.168].

У психолого-педагогічній літературі виділяються два основних підходи до поняття готовності до будь-якої діяльності: функціональний і особистісний. З погляду першого підходу, готовність є певним станом психічних функцій (Є.О.Мілерян, К.К. Платонов та ін.), який при достатній сформованості

забезпечує значні досягнення в діяльності. Другий підхід розглядає готовність до діяльності як результат підготовки до певного виду діяльності, який є інтегративною освітою особистості, поєднуючи в собі мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти, а також знання, уміння й навички та особистісні якості, адекватні вимогам діяльності (М.К.Дурай-Новакова, Н.І.Дяченко, О.Г. Мороз, Г.С. Костюк, В.О. Моляко, В.О. Сластьонін та ін.) [3, с.173].

У роботах дослідників виокремлюється термін професійна готовність, готовність до певного виду професійної діяльності, яку розуміють як стан мобілізації психофізичних систем спеціаліста, що дозволяє ефективно виконувати професійні дії, його озброєність необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками (О.А.Дубасенюк, О.В.Вознюк, О.Г.Мороз, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін та ін.) [5; 12; 16; 18].

Різні трактування готовності зумовлені специфікою структури діяльності, що вивчається в кожному конкретному випадку, та невідповідністю теоретичних підходів дослідників до цієї проблеми.

Особливо важливими для нас є наукові результати досліджень формування готовності до професійної діяльності майбутніх медиків. Цю проблему вивчали науковці: О.В. Горай (підготовка майбутніх медичних сестер (фельдшерів) до санітарно-гігієнічного виховання) [4]; В.А. Бабаліч (формування у студентів медичного коледжу готовності до пропаганди і реалізації ідей здорового способу життя у майбутній професійній діяльності) [2]; О.В. Солодовник (формування готовності майбутніх молодших спеціалістів з медичною освітою до професійного самовдосконалення у процесі фахової підготовки) [20]; І.П. Сірак (формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації) [17]; С.Д.Поплавська (формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності) [13]; В.О. Коваленко (принципи професійної підготовки студентів медичного коледжу) [9]; І.Р.Махновська (професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти) [11].

О.В. Горай, досліджуючи підготовку медичних сестер до санітарно-гігієнічного виховання і профілактичної роботи серед дітей шкільного віку, визначає готовність до професійної діяльності як процес та результат спеціальної цілеспрямованої підготовки. Під такою готовністю розуміє чітке особистісне утворення, яке включає мотиваційні, інтелектуальні та емоційні складники, а також комплекс знань, умінь і навичок та особистісних якостей, які відповідають змісту, вимогам та умовам лікувальної діяльності [4, с. 64].

В.А. Бабаліч, вивчаючи формування у студентів медичного коледжу готовності до пропаганди і реалізації ідей здорового способу життя у майбутній професійній діяльності, визначає критерій "готовність до впровадження здорового способу життя".

При цьому основну увагу приділяє визначенню вмінь студента-медика, необхідних і достатніх для пропаганди здорового способу життя. З-поміж них – гностичні; організаційно-комунікативні; особистісно-професійні якості сучасного медичного працівника та творчий підхід до проблеми [2].

В.О.Коваленко, досліджуючи принципи професійної підготовки студентів медичного коледжу, визначає, що підготовка майбутнього медика вимагає формування в нього психологічної готовності до праці, набуття професійних знань, умінь і навичок, вміння самостійно набувати нові знання, самостійно контролювати свої результати, уміння приймати професійні рішення [9, С. 68-70].

На думку І.Р. Махновської, готовність студентів–медиків до майбутньої професійної діяльності забезпечують професійні компетенції (системні особистісні інтегровані утворення, процес формування яких охоплює комплекс відповідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей та досвіду їх застосування) [11 с. 25].

Проаналізувавши погляди науковців щодо компонентного змісту поняття готовності, ми узагальнили їх і подали у зведеній таблиці (див.табл.1).

Таблиця 1

Компонентний зміст поняття готовності

№ з/п	Автори	Компоненти готовності
1.	М.К. Дурай-Новакова, Н.І. Дяченко, О.Г. Мороз, Г.С. Костюк, В.О. Моляко, В.О. Сластьонін	Мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий
2.	С.С.Вітвицька	Мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-діяльнісний, інтегративно-творчий, комунікативно-емпатійний, культурологічно-світоглядний, аналітико-рефлексивний, результативно-продуктивний
3.	О.В.Горай	Ціле-мотиваційний, змістовий, практичний, рефлексивний, особистісний
4.	О.В.Солодовник	Мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, особистісно рефлексивний
5.	І.П.Сірак	Мотиваційний, пізнавальний, операційний, рефлексивний
6.	С.Д.Поплавська	Мотиваційно-ціннісний, емоційно-почуттєвий, конкретно-практичний, оцінно-рефлексивний

Потрібно зазначити, що науковці, визначаючи готовність до професійної діяльності, важливу роль відводять мотиваційному, змістовому, операційно-діяльнісному, особистісно-рефлексивному компонентам. Сутністю готовності вважають процес та результат спеціальної цілеспрямованої підготовки. Під такою готовністю у цьому процесі розуміють чітке особистісне утворення, яке включає мотиваційні, інтелектуальні та емоційні складники, а також комплекс знань, умінь і навичок та особистісних якостей, які відповідають змісту, вимогам та умовам професійної діяльності.

На нашу думку, формування готовності майбутніх спеціалістів медсестринства до санітарно-освітньої роботи серед населення передбачає застосування комплексного підходу до розв'язання навчально-виховних завдань в окресленому напрямку діяльності майбутніх фахівців, а саме: формування мотивації до здійснення професійної діяльності в галузі медицини; підготовку кваліфікованих спеціалістів, здатних використовувати знання, уміння і навички на практиці з метою виконання поставлених перед ними завдань (оволодіння теоретичними знаннями, формування вмінь та навичок, необхідних у роботі, формування особистісних якостей та професійної культури майбутніх спеціалістів, розвиток пізнавальних та творчих здібностей, необхідних для реалізації у майбутній професійній практиці).

Система сучасної медичної освіти в Україні характеризується основними підходами та принципами, які сприяють повноцінній організації навчального процесу в медичному закладі.

На нашу думку, запровадження в систему підготовки майбутніх спеціалістів принципів науковості, системності, послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, наочності, неперервності, індивідуального підходу, диференціації, креативності, міждисциплінарної інтеграції, емоційності буде сприяти виконанню поставлених завдань наукового дослідження.

У результаті теоретичного аналізу проблеми, нами були виділені основні наукові підходи до формування готовності майбутніх спеціалістів до санітарно-освітньої роботи серед населення: системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та компетентнісний.

Застосування системного підходу в нашому дослідженні дасть змогу розглянути визначену наукову проблему як цілісну систему. Системний підхід представлений у наукових працях філософів (В.П. Кузьмін, І.В. Блауберг, А.І. Уємов, В.М. Садовський, Е.Г. Юдін, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов), педагогів (О.В. Вознюк, Л.П. Сущенко, О.М. Семенов, Н.В. Гузій, А.К. Маркова, В.М. Вакуленко, С.О. Сисоєва, та ін.).

Дослідники О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, О.В. Вознюк, Н.Г. Сидорчук зазначають, що системний підхід передбачає виділення системи, структури, елемента як на рівні системи загалом, так і кожної її підсистеми з урахуванням такого кінцевого результату, якому підпорядковано функціонування всієї системи [15, с. 52].

Системний підхід створює можливість розглядати проблему професійної підготовки майбутніх фахівців до окресленого напрямку роботи з урахуванням різноманітних чинників впливу. Він застосовується як засіб аналізу професійної підготовки медичного працівника як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування. Застосування у нашому дослідженні системного підходу дасть можливість виявити компоненти та системоутворювальні зв'язки комплексної професійної підготовки майбутнього фахівця, визначити головні детермінуючі чинники та елементи цього процесу [6, с. 172-173].

Сутність системного підходу в професійній підготовці майбутнього медичного працівника полягає в тому, що такі відносно самостійні компоненти як особистість студента, процес його саморозвитку мають розглядатися в їхньому взаємозв'язку та динаміці.

Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики. Вивчення педагогічних закономірностей професійної підготовки фахівця відбувається на основі розроблення цілісної інтегративної моделі, що вивчає системи об'єктів та дозволяє виокремити різноманітні сутнісні функції, елементи, компоненти, їхні зв'язки й відношення, системоутворювальні чинники й провідні умови функціонування різноманітних педагогічних систем у їх статичному й динамічному аспектах [6, с. 172-173].

Системний підхід до професійної підготовки майбутнього спеціаліста в окресленому напрямі діяльності передбачає:

- системність знань майбутнього фахівця. У зміст підготовки необхідно закладати знання про структуру знань, способи теоретичної і практичної діяльності, знання, що допомагають фахівцеві виконувати різні функції;

- систематичність припускає опору наступних положень на попередні, розкриття зв'язків між різними потоками інформації;

- неперервність знань, коли знання-знайомство поступово розширюється, переходить у знання-вміння, а потім у знання-трансформацію, коли людина в професійній діяльності висуває нові цілі та проектує шляхи їхнього досягнення;

- узагальненість знань розглядається як здатність фахівця сприймати конкретне знання як частину інтегрованого знання; знання і досвід здійснення узагальнених способів діяльності забезпечують майбутнім фахівцям поєднання різнорідних предметних знань у єдиний комплекс;

- оперативність знань – це готовність майбутнього фахівця застосовувати знання в різних ситуаціях; розширення досвіду здійснення різних видів діяльності. Для досягнення такої якості знань необхідно, щоб у навчання і підготовку включалися не лише інформативні матеріали, але й ті, що допомагають формувати вміння і навички пошуку знань, визначення тих або інших способів діяльності;

- гнучкість знань трактується як здатність майбутнього фахівця самостійно знаходити способи застосування своїх знань у ситуаціях, що змінюються, пропонувати ці самостійно знайдені способи застосування знань в аналогічних ситуаціях [7, с. 43].

Таким чином, системний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів медсестринства до санітарно-освітньої роботи передбачає побудову певної системи підготовки спеціалістів, логічної, поетапної організації навчального процесу від простішого до складного, що забезпечить його багатогранність та цілісність.

У контексті нашого дослідження системний підхід має доповнюватися діяльнісним. На думку С.С. Вітвицької, діяльнісний підхід у фаховій підготовці вимагає логічного цілісного розгляду всіх основних компонентів освітнього процесу: його мети, мотивів, операцій, способів регулювання, коригування, дій суб'єктів, контролю та аналізу досягнутих результатів [3, с. 81].

М.І. Соловей, Є.С. Спіцин, В.В. Кудіна зазначають, що діяльнісний підхід ґрунтується на визначенні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Діяльнісний підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію діяльності студентів, на активізацію і переведення їх у позицію суб'єкта пізнання, спілкування, праці, що, у свою чергу, передбачає формування вмінь обирати мету, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати, оцінювати і коригувати власну діяльність [19, с. 29].

Майбутньому фахівцю необхідно засвоїти важливе положення, що діяльність є одним з основних чинників становлення людини як особистості і професіонала. Особистість пізнається у діяльності, а будь-яка особистісна якість розвивається і формується в діяльності. При цьому можливість самореалізації у тій чи іншій діяльності обумовлена рівнем засвоєння цієї діяльності. У результаті освітньої діяльності розвиваються цілеспрямованість, наукова обґрунтованість, продуктивність [6, с. 192-193].

Студент навчального закладу як майбутній фахівець формується також в умовах впливу процесів соціального розвитку суспільства, навчально-виховного процесу в навчальному закладі, під впливом викладацького складу, студентського середовища, але насамперед за умови виявлення власної активності [8].

Сутність діяльнісного підходу полягає в організації взаємодії майбутнього фахівця з навколишнім світом, оволодіння ним способами взаємодії з усіма учасниками лікувального процесу.

Однією із форм реалізації системного підходу до підготовки майбутніх спеціалістів медсестринства до санітарно-освітньої роботи є особистісно-орієнтований підхід, який передбачає формування особистісних і професійних якостей майбутніх фахівців.

Педагогічні основи особистісно-орієнтованого підходу закладено такими науковцями як Г.О.Балл, І.Д.Бех, Ю.І.Мальований, І.А.Зязюн, Є.В. Бондаревська, С.У. Гончаренко, В.Г. Кремень, В.В. Рибалко та ін.

Особистісно-орієнтований підхід забезпечує сприйняття кожного учасника навчально-виховного процесу, в першу чергу, як унікальної особистості, що характеризується якостями, властивостями та процесами, рівнем розвитку індивідуально-психологічних особливостей, що визначається здатністю засвоїти

програмний матеріал, який має відповідати кваліфікаційній характеристиці майбутнього спеціаліста. Зазначений підхід спрямований на формування спеціаліста, насамперед, як морально-стійкої, здатної до самовдосконалення особистості із збереженням своєї індивідуальності, почуття власної гідності, самоповаги та поваги до оточуючих. Орієнтиром у поведінці та діяльності медичного працівника є ствердження пріоритету цінності людського життя, здоров'я, інтересів пацієнта і суспільства.

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в межах досягнення нашої мети можлива за таких умов:

1) *психологічних*, що передбачають розвиток рефлексії майбутніх спеціалістів, уміння осмислювати й оцінювати свої дії, прогнозувати їх наслідки; узгоджувати власні бажання, цілі та засоби їх досягнення; створювати умови для вільного вибору виду діяльності й способів досягнення мети; формувати розуміння відповідальності за власний вибір;

2) *професійно-педагогічних* – розвиток емпатії як визначальної якості медичного працівника, формування вміння співчувати, співпереживати, виявляти доброзичливість, сприяти розвитку індивідуальності, розвивати гуманістичні почуття; залучати студентів до різних видів професійної діяльності у багатоваріантних, гнучких формах, які відповідають їх віковим особливостям, специфіці соціального й освітнього середовища;

3) *методичних*, що спрямовані на гармонізацію бажань і цілей майбутнього фахівця з його можливостями й вимогами середовища; забезпечення особистого контакту викладача і студента на основі утвердження людської гідності, поваги, відповідальності; культивування діалогічних форм педагогічної взаємодії суб'єктів освіти, обмін думками, дискусії, обґрунтування позицій; стимулювання майбутніх медиків до вироблення власних моделей поведінки й діяльності, пошуку методів їх реалізації, взаємодію з людьми [6, с. 177-178].

У процесі професійної підготовки слід проектувати якості і властивості, які мають допомогти майбутньому медичному працівнику стати суб'єктом професійної діяльності. Особистісний потенціал майбутнього фахівця в сфері медсестринства передбачає наявність таких показників:

- ціннісно-мотиваційна сфера (світоглядний, духовно-моральний потенціал). У контексті нашого дослідження мотиваційний компонент передбачає формування потреби особистості до оволодіння всіма засобами необхідними для здійснення санітарно-освітньої роботи серед населення та усвідомлення особистої значущості у санітарно-освітній роботі; розвитку інтересу до проблем здоров'я населення; прагненні до максимальної самореалізації в визначеному напрямі роботи;

- гуманістична сфера передбачає розвиток у медичної сестри гуманно-морального ставлення до людини, її здоров'я що визначає цінність людини як особистості (гуманістичний потенціал);

- професійно значущі знання, уміння та навички, що визначають професійну компетентність та вміщують теоретико-методологічні знання в

галузі фахових дисциплін, необхідних для забезпечення професійної діяльності з реалізації санітарно-гігієнічного виховання, відбір необхідної навчальної інформації й оволодіння нею студентами, усвідомлення ними значущості знань з визначеної тематики у майбутній професійній діяльності (кваліфікаційний потенціал);

- інтелектуально-пізнавальні здібності включають уміння студентами аналізувати, осмислювати, систематизувати, узагальнювати навчальний матеріал, передбачати результат своєї діяльності (освітній потенціал);

- креативні здібності (творчий потенціал). Творча діяльність майбутнього медика включає творче використання наявних теоретичних і практичних умінь, пошук шляхів розв'язання проблемних ситуацій, самостійне перетворення відомих способів діяльності в нові;

- комунікативний потенціал – це здатність студента-медика до співробітництва, колективної організації і взаємодії із студентами, викладачами, колегами, пацієнтами та їх родинами, регуляція, корекція стосунків, що сприяє розвитку комунікативної культури, відповідних задатків та якостей особистості студента [3, с. 164; 6, с. 289-290; 21, с. 247].

У контексті особистісно-орієнтованого підходу у майбутніх спеціалістів медсестринства формуються позиції визнання самоцінності і неповторності особистості; створення умов для найбільш повної реалізації творчого потенціалу особистості в освітньому процесі; суб'єкт-суб'єктна позиція у взаєминах із суб'єктами освіти. Отже, суть особистісно-орієнтованого підходу полягає у формуванні суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому процесі на основі використання суб'єктного досвіду кожного студента й поваги до його особистості.

На основі аналізу наукової літератури було встановлено, що системний підхід забезпечує цілісність навчального процесу, сприяє його оптимізації і дозволяє розглядати процес формування готовності та компетентності майбутніх спеціалістів.

Поняття компетентності та компетенцій розглядали на різних рівнях вітчизняні й зарубіжні науковці. Серед них В.М. Введенський, В.І. Байденко, Н.М.Бібік, О.В.Вознюк, А.К.Маркова, В.В.Суриков, О.С.Заблоцька, І.О.Зимняя, О.І. Пометун, Н.В.Кузьміна, А.В.Хуторський, В.Д.Шадриков, К.В. Шапошников та ін.

У сучасній науково-педагогічній літературі під "компетентністю" розуміють: здатність приймати рішення; особистісні якості до забезпечення необхідного результату на робочому місці; сукупність індивідуальних здатностей, необхідних для виконання професійних обов'язків; володіння людиною відповідною компетенцією та ставлення до предмету діяльності; інтегральну якість особистості, що проявляється у здатності та готовності до діяльності [10, с.13].

Як зазначають Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л.М. Дяченко, Н.О.Постригач, Л.П. Пуховська, компетентність характеризує здатність людини (фахівця) реалізовувати свій людський потенціал для професійної діяльності.

Компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення й здатність реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, навички, досвід, особистісні якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значимість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення [10, с.13].

І.О.Зимня під поняттям "компетентнісний підхід" розуміє спрямованість освіти на розвиток особистості, що сприяє формуванню в неї таких особистісних якостей, як компетентність засобами розв'язання професійних і соціальних задач в освіті. О.І. Пошетун, досліджуване поняття визначає як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових та предметних компетентностей особистості [6, с.274]. О.А.Дубасенюк зазначає, що компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності [14, с. 81].

Одним із основних підходів до професійної підготовки спеціалістів у галузі медсестринства є компетентнісний підхід. Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста основними завданнями медсестринської освіти є оволодіння певним рівнем навчально-професійної майстерності, нормами і цінностями з професії з одночасним формуванням загальної культури особистості.

Професійну компетентність медичної сестри розглядають як сукупність професійних знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей, що визначають внутрішню готовність здійснювати професійну діяльність на основі кваліфікаційних вимог та морально-етичних норм.

До ключових компетенцій, які сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу, віднесені: соціально-особисті, загальнонаукові, інструментальні, загальнопрофесійні, спеціалізовано-професійні (рис. 1).

З огляду актуальності нашої теми в процесі фахової підготовки майбутніх спеціалістів медсестринства до проведення санітарно-освітньої роботи серед населення, велике значення має формування професійно-педагогічної компетентності.

З.П. Шарлович професійно-педагогічну компетентність медичної сестри в галузі сімейної медицини визначає як володіння знаннями, уміннями і навичками доступно передати свої знання населенню, визначати потребу й рівень знань пацієнта та його родини щодо елементів само – і взаємодогляду, рівень їх домагань, складати план навчання та навчати пацієнта теоретично і відпрацювати практично всі елементи догляду, які допоможуть передбачати, запобігати, уникати потенційних проблем пацієнта та забезпечать комфортний

стан у зв'язку із здоров'ям та хворобою, оволодіння комунікативною взаємодією для санітарно-освітньої роботи серед населення тощо [1, с. 55].

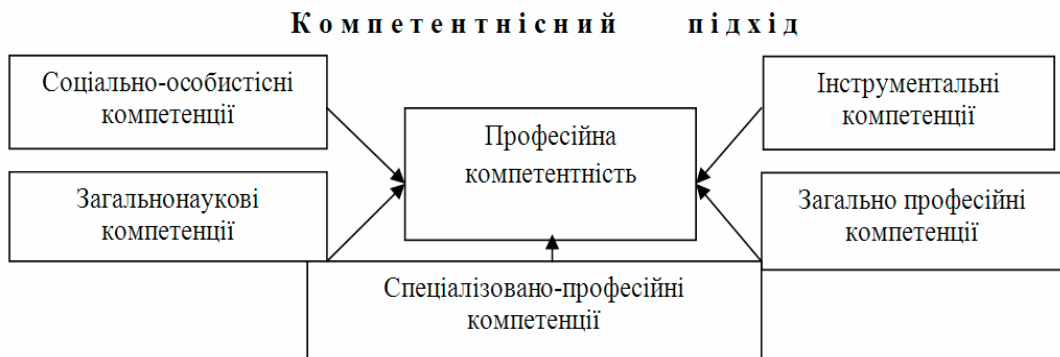


Рис. 1. Ключові компетенції для виявлення результативності освітнього процесу

Професійно-педагогічна компетентність поєднує в собі інтелектуальну, практичну, психологічну, етичну, комунікативну складові освіченості, володіння суміжними знаннями та вміннями, рівень професійно-педагогічної мобільності тощо, які в сукупності складають професійну культуру діяльності [1, с. 55].

Таким чином, професійна компетентність медичної сестри в галузі медицини – це не тільки техніка виконання будь-якої діяльності, а й побудова взаємин, вивчення об'єкта діяльності, окреслення мети, мотивації, змісту, пошук шляхів до досягнення бажаного результату.

На нашу думку, вона виражає здатність спеціаліста ефективно працювати та розв'язувати проблеми та завдання, що виникають у професійній діяльності, тому важливим моментом діяльності медичного працівника є готовність до професійної діяльності. Компетентність спеціаліста може розумітися як один із структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду діяльності, зокрема до проведення санітарно-освітньої роботи серед населення.

Висновки.

На основі аналізу наукових джерел було встановлено, що підготовка медичних сестер до санітарно-освітньої роботи з населенням – це стратегія професійного навчання медичної сестри, реалізація якої забезпечить досягнення цілей і завдань сучасної медицини. У результаті теоретичного аналізу проблеми були визначені наукові засади формування готовності майбутніх спеціалістів медсестринства до окресленого напрямку роботи, які ґрунтуються на основних положеннях системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

Встановлено, що формування готовності майбутніх спеціалістів медсестринства до санітарно-освітньої роботи серед населення передбачає застосування комплексного підходу до розв'язання навчально-виховних завдань в окресленому напрямку діяльності майбутніх фахівців, а саме:

формування мотивації до здійснення професійної діяльності в галузі медицини;

підготовку кваліфікованих спеціалістів, здатних використовувати знання, уміння і навички на практиці з метою виконання поставлених перед ними завдань (оволодіння теоретичними знаннями, розвиток умінь та навичок, необхідних у роботі, формування особистісних якостей та професійної культури майбутніх спеціалістів, розвиток пізнавальних та творчих здібностей, реалізованих у майбутній професійній практиці).

На нашу думку, упровадження в систему підготовки майбутніх спеціалістів наукових підходів, які ґрунтуються на принципах науковості, системності, послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, наочності, індивідуального підходу, креативності, міждисциплінарної інтеграції, емоційності, буде сприяти виконанню поставлених завдань наукового дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Є., Шарлович З.П. Професійно-педагогічна компетентність медичних сестер сімейної медицини: сутність, структура, технологія формування: монографія. – Житомир; Вид-во Полісся, 2016. – 258 с.

2. Бабаліч Вікторія Анатоліївна. Формування у студентів медичного коледжу готовності до пропаганди і реалізації ідей здорового способу життя у майбутній професійній діяльності : Дис... канд. наук: 13.00.04. – 2007 – 258 с.

3. Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. Монографія. – Житомир: "Полісся", 2015. – 416 с.

4. Горай О.В. Підготовка медичних сестер до санітано-гігієнічного виховання і профілактичної роботи серед дітей шкільного віку: монографія. – Житомир: Вид-во Євенок О.О., 2014. – 240 с.

5. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя : [монографія] / О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Житомир, держ. пед. ун-ту, 1995. – 260 с.

6. Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія / О.А. Дубасенюк. – Т. 1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.

7. Жигір В.І., Чернега О.А. Професійна педагогіка: Навчальний посібник / За ред. М.В. Вачевського. – К: ТОВ "Кондор", 2012. – 336 с.

8. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліформізм знання / С.Ф. Клепко. – Київ – Полтава – Харків : Вид-во ПОППОП, 1998, – 360 с.

9. Коваленко В.О. Принципи професійної підготовки студентів медичного коледжу // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку: зб. наук. праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк, Л.В. Калініної, О.Є. Антонової. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 68-70.

10. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н.М. Авшенюк, Т.М. Десятов, Л.М. Дяченко, Н.О. Постригач, Л.П. Пуховська, О.В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.

11. Махновська І.Р. Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Махновська Ірина Романівна – Житомир, 2015. – 312 с.

12.Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посіб. О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпченко. – К.: Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 1997. – 166 с.

13.Поплавська С.Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності: автореф.дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти /Світлана Дмитрівна Поплавська – Житомир, 2009. – 22 с.

14.Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011.–389 с.

15.Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія /Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спирін, Н.В. Якса та ін. / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 396 с.

16.Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник /С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

17.Сірак І.П.Формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Інна Петрівна Сірак – Вінниця, 2017. – 296 с.

18.Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процес се профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976.– 160 с.

19.Соловей М.І. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / М.І.Соловей, Є.С. Спіцин, В.В. Кудіна. – [вид. 2-ге переробл. і доп.]. – К.: Ленвіт, 2009.– 192 с.

20.Солодовник О.В. Формування готовності майбутніх молодших спеціалістів з медичною освітою до професійного самовдосконалення у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти/Олена Володимирівна Солодовник – Житомир, 2017. – 22 с.

21.Хомич Л.О. Структура змісту психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Лідія Хомич // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польськ.-укр. щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – К., 1999. – Вип. І. – С. 273-287.

ОСНОВНИ НАПРЯМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті окреслено основні сучасні напрями підвищення педагогічної майстерності викладачів ЗВО. Розглянуто питання актуальності самоосвіти як засобу підвищення педагогічної майстерності та самовдосконалення. Виявлено, що основними шляхами підвищення кваліфікації у вітчизняній системі вищої освіти є проходження курсів фахового підвищення кваліфікації. Акцентовано увагу на роль самоосвіти у процесі освоєння нових знань та педагогічних технологій. Поряд з традиційними формами підвищення фахової майстерності педагогів з'являються нові: стажування та гранти навчальних закладів, у тому числі закордонні, педагогічні конкурси, виставки тощо.

Ключові слова: професійна перепідготовка, система підвищення кваліфікації, компетентність педагога, інформаційні технології, самоосвіта педагога.

В статье очерчены основные современные направления повышения педагогического мастерства преподавателей вузов. Рассмотрен вопрос об актуальности самообразования как средства повышения педагогического мастерства и самосовершенствования. Выявлено, что основными путями повышения квалификации в отечественной системе высшего образования является прохождения курсов профессионального повышения квалификации. Акцентировано внимание на роль самообразования в процессе освоения новых знаний и педагогических технологий. Наряду с традиционными формами повышения профессионального мастерства педагогов появляются новые: стажировка и гранты учебных заведений, в том числе зарубежные, педагогические конкурсы, выставки и др.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, система повышения квалификации, компетентности педагога, информационные технологии, самообразование педагога.

The article outlines the main modern directions of improving the teaching skills of university lecturers. Particular attention is paid to the issue of relevance of self-education as a means of improving pedagogical skills and self-improvement. Consequently, the main ways of raising the level of qualification in the domestic system of higher education remains the completion of professional development courses. In addition, the role of self-education in the process of mastering new knowledge and pedagogical technologies remains important. Along with the traditional forms of raising the professional skills of teachers, new ones appear: internships and grants of educational institutions (often foreign ones), pedagogical competitions and exhibitions, etc.

Key words: professional retraining, system of professional development, teacher's competence, information technologies, teacher self-education.

Актуальність дослідження. В умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів сучасна відбувається реформування та модернізації системи вищої освіти України. виникає потреба підвищення результативності функціонування вищої освіти нашої держави. Актуалізується проблема постійної та безперервної освіти викладача, здатного постійно вдосконалюватися та бути мобільним в умовах стрімких освітніх змін. Велику роль у розвитку освіти відіграють інформаційні технології, що активно включаються в життя людини та стають невід'ємною його частиною. Сучасна людина постійно користується інформацією з мережі Internet з метою оновлення підходів та стилів у процесі навчання. Тому, необхідно постійно зосереджувати увагу учасників освітнього процесу на напрями вдосконалення педагогічної майстерності викладачів.

Мета статті: узагальнити шляхи підвищення професійної майстерності педагогів у сучасних умовах трансформації освітньої парадигми.

Нинішня система вищої освіти в Україні постійно змінюється та вдосконалюється з метою підготовки висококваліфікованого фахівця не лише для вітчизняному ринку праці, але й для ринку праці глобального суспільства. Сучасний викладач вищої школи має спрямувати свою діяльність на формування наукового мислення, розвиток внутрішньої особистої потреби у постійному саморозвитку, самоосвіті впродовж усього життя. Працюючи у цьому напрямі педагог зобов'язаний постійно підвищувати свій професійний рівень.

Окреслюючи інноваційні підходи до організації навчального процесу, у Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років зазначається на необхідності розробити у найближчому майбутньому сукупність принципово нових моделей підвищення професійної кваліфікації викладачів, що ґрунтується на поліваріантності схем організації та змісту навчання, просування кращих освітніх практик. Пропонується також запровадити комплекс заходів, спрямованих на заохочення академічної мобільності викладачів (міжнародної та внутрішньої), розширення практик творчих відпусток та стажування (в тому числі за кордоном) [4].

Актуальними на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти залишаються самоосвіта та курси підвищення кваліфікації. Проте системно змінюється підхід до організації ФПК та методики самостійного опрацювання навчального матеріалу.

Самоосвіта педагога – це провідна форма вдосконалення професійної компетентності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб освітнього закладу.

Визначаючи структуру педагогічної діяльності, звертаємо увагу на погляди Н.В.Кузьміної та С.С. Вітвицької, які виділяють у ній гностичний, конструктивно-проективний, організаційний, комунікативний, перцептивно-рефлексивний компоненти [1, с. 68-69].

І саме самоосвіта здатна забезпечити оптимальний розвиток кожного компоненту. Самоосвіта, зазвичай, не виступає відокремленим від викладацької діяльності, явищем. У процесі навчальної діяльності педагог зростає професійно, систематично вдосконалюючи методику викладання навчального матеріалу, систему перевірки знань та оцінювання навчальних досягнень своїх студентів. Маючи за мету досягнення основних показників освітньо-професійної програми, викладач закладу вищої освіти прагне використовувати різноманітний методичний інструментарій для ефективного навчання. Окрім того, варто відзначити і роль креативних методів та технологій. Динамічне заняття зі зміною методик, емоційно наповнене та інтерактивн побудоване надає можливість викладачу досягнути значного результату у сфері освітньої діяльності. У цьому полягає мета самоосвіти як невід'ємного чинника педагогічної роботи.

Підвищення кваліфікації, стажування викладачів вищої школи сприяють вирішенню проблеми задоволення професійно-освітніх потреб викладачів різних навчальних закладів, яка пов'язана не тільки з поглибленням та оновленням знань з предмета, а, перш за все, із розв'язанням конкретних питань науково-педагогічних працівників щодо оволодіння педагогічною майстерністю, навичками та вміннями управління освітнім процесом, застосування педагогічних технологій. Багатоаспектність стажування (науковий, навчальний, культурний аспекти), зокрема за кордоном, могли б робити зазначену форму підвищення кваліфікації ефективною та дієвою у плані розвитку професійної складової діяльності викладача вищої школи у контексті інтернаціоналізації, однією з цілей якої є підвищення якості освіти і наукових досліджень шляхом участі студентів і викладачів у міжнародному процесі обміну знаннями та практикою роботи [3].

В Україні єдиною формою підвищення кваліфікації виступають курси у закладах вищої освіти. Нерідко ці курси носять декларативний формальний характер: викладач складає індивідуальний план стажування, затверджує його на відповідній кафедрі і отримує довідку, яка підтверджує виконання програми стажування у повному обсязі, а, отже, успішне підвищення кваліфікації. Фактично вагомих зрушень у фаховому або методичному рівні роботи викладача не відбулося. Особливо це підтверджується частиною викладачів старшого покоління, які виховані на принципах заідеологізованої, авторитарної педагогіки і їм психологічно важко застосувати педагогічні інновації у своїй роботі [2, с.113].

Проте сьогодні відбувається перебудова програм ФПК, що надає можливість викладачам дійсно отримати нові знання та вміння, підвищити рівень своєї професійної майстерності.

Дещо новим видом підвищення кваліфікації для викладачів виступають стажування за освітніми програмами вітчизняних та, особливо, закордонних закладів вищої освіти. Гранти, запропоновані викладачам, мотивують педагогів до підвищення власного рівня методичної майстерності і дають можливість отримати сучасний досвід роботи.

Не останню роль у підвищенні кваліфікації почали відігравати і конкурси педагогічної майстерності різних рівнів. Саме участь у конкурсах педагогічної майстерності спонукає педагога до впровадження інноваційних методик, до вивчення передового педагогічного досвіду тощо. Результати педагогічних конкурсів демонструються на педагогічних виставках та стають доступними для широкого загалу, упроваджуються в роботу, видозмінюються іншими педагогами та адаптуються до їхніх навчальних закладів, програм тощо.

Висновки. Отже, основними шляхами підвищення кваліфікації у вітчизняній системі вищої освіти залишається проходження курсів фахового підвищення кваліфікації. Вагомою залишається роль самоосвіти у процесі освоєння нових знань та педагогічних технологій. Поряд з традиційними формами підвищення фахової майстерності педагогів з'являються нові: стажування та гранти навчальних закладів, зокрема закордонних, педагогічні конкурси, виставки тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підручник / С.С.Вітвицька. [3-тє вид., випр. й доповн.]. – Житомир: "Поліграфічний центр", 2012. - 384 с.
2. Десятов Т. М. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Т.М. Десятов // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип. 1. – С. 182 – 190.
3. Корольов Б. Шляхи відновлення системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи // Вища освіта України. – 2008. - № 4. с.112- 115.
4. Красовська О.Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe
5. Ледньов В.С. Зміст освіти.-М.: Вищ. шк., 1989.-52с.
6. Лук'янова Л. Б. Андрагогіка: ретроспективний аналіз походження терміну та особливості сучасного змістового наповнення / Л. Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип. 2. – С. 107 – 116
7. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років. [Електронний ресурс] – Режим доступу:<http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>